



**Doctorado en Educación**

Tesis doctoral:

**La misión sagrada.  
Un estudio sobre la identidad  
profesional de los docentes**

Ricardo Cuenca

Director: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Septiembre 2015







## ÍNDICE

---

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 2. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>17</b>
2.1. Origen y justificación del estudio .....	18
2.2. El problema de investigación.....	28
2.3. Hipótesis y objetivos de investigación.....	29
<b>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>35</b>
3.1. Aproximaciones conceptuales sobre el trabajo .....	36
3.1.1. Las nociones de trabajo. Del castigo a la autorrealización.....	37
3.1.2. La ontología en el trabajo. La propuesta lukacsiana .....	45
3.1.3. Reflexiones en torno a la vocación. Enfoques teóricos.....	47
3.2. Una teoría sobre el reconocimiento. Los recorridos de Paul Ricoeur...60	
3.2.1. El recorrido del reconocimiento en el nivel gramatical .....	62
3.2.2. El recorrido del reconocimiento en la filosofía .....	63
3.3. Identidad profesional: práctica especializada y función social .....	76
3.3.1. El docente técnico .....	100
3.3.2. El docente reflexivo .....	102
3.3.3. El docente intuitivo .....	103
3.3.4. El docente crítico .....	105
3.3.5. El docente proletario .....	109
3.3.6. El docente burócrata .....	111
3.3.7. El docente semi-profesional .....	112
3.3.8. El docente apóstol .....	113
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>121</b>
4.1. Enfoque metodológico .....	122
4.2. Categorías de análisis y fases de la investigación.....	126
4.3. Participantes en el estudio .....	129

4.4. Instrumentos.....	132
4.5. Análisis y tratamiento de los datos .....	141
<b>CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS. LOS RELATOS DE VIDA.....</b>	<b>147</b>
5.1. El contexto.....	148
5.1.1. El discurso del desarrollo profesional docente.....	149
5.1.2. “Mejores maestros, mejores alumnos” .....	155
5.1.3. La búsqueda de reconciliación.....	160
5.2. Las docentes.....	162
5.2.1. Asunción, “Para eso nací, para ser maestra” .....	162
5.2.2. Georgina, “Tengo la autoestima bien alta” .....	174
5.2.3. Laura, “Me encanta ser maestra” .....	187
5.2.4. Manuel, “Me llamó la atención y quise experimentar” .....	198
5.2.5. Mariela, “Soy profesional gracias a mí misma” .....	208
5.2.6. Mirtha, “Yo soy bien decidida y punto” .....	221
5.3. Las representaciones.....	234
5.3.1. Sacrificio y resultados exógenos: el trabajo docente .....	235
5.3.2. Motor y designio: la vocación magisterial .....	244
5.3.3. Gratitud y actuación: el reconocimiento profesional.....	252
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>259</b>
6.1. Trabajo, vocación y reconocimiento: una misión sagrada .....	261
6.2. La identidad profesional en las decisiones del desempeño docente ..	266
6.3. Alcances y limitaciones .....	270
6.4. Pedagogía, escuela y formación: preguntas para nuevas investigaciones .....	273
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>285</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

---

Tabla 1. Modelos de reconocimiento .....	71
Tabla 2. Esquema de sistematización conceptual .....	99
Tabla 3. Cuadro resumen de categorías de análisis .....	127
Tabla 4. Participantes en el estudio .....	132
Tabla 5. Cuadro resumen de dimensiones, categorías e instrumentos .....	141
Tabla 6. Matriz de registro .....	145
Gráfico 1. Diagrama de relaciones nivel participante y núcleo .....	143
Gráfico 2. Diagrama de relaciones nivel participante, núcleo y elementos periféricos.....	144
Gráfico 3. Diagrama de relaciones de núcleo y elementos periféricos .....	234
Gráfico 4. Esquema de representaciones sobre el trabajo.....	236
Gráfico 5. Esquema de representaciones sobre la vocación .....	245
Gráfico 6. Esquema de representaciones sobre el reconocimiento.....	253





## **AGRADECIMIENTOS**

---

Este informe de investigación es el resultado de un largo proceso de reflexión sobre la docencia que se inició cuando recibí el encargo de monitorear las acciones del Plan Nacional de Capacitación Docente en el Perú, a inicios de 1996. Este contacto permanente con el profesorado peruano me animó a realizar un conjunto de investigaciones sobre la cuestión docente, a partir del año 2000. ¿Quiénes son los docentes?, ¿por qué decidieron ser profesores?, ¿cómo enfrentan su trabajo?, ¿por qué se enorgullecen del sacrificio que significa ser docente? fueron algunas de las preguntas que desde mi primer contacto con el profesorado permanecieron tercamente inquietándome.

Durante estos veinte años han sido muchas las instituciones y las personas que han enriquecido mis aprendizajes. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento. Quiero empezar agradeciendo a mis colegas del Plan Nacional de Capacitación

Docente (PLANCAD), con quienes durante la segunda mitad de los 90 creímos que era posible cambiar el sentido del trabajo de los profesores peruanos.

A mis compañeros del Programa de Educación de la GTZ (PROEDUCA), mi enorme agradecimiento por los años de reflexión sobre la situación de la docencia en el Perú; gracias a Roland Baecker por contribuir tanto en mi formación filosófica.

En Foro Educativo, tuve la oportunidad de pensar mis reflexiones en clave política; mi agradecimiento especial a mis colegas Fanni Muñoz y Manuel Iguíñiz por su permanente acompañamiento.

La OREALC-UNESCO fue un espacio privilegiado para reflexionar sobre la docencia; muchísimas gracias a Magaly Robalino, Paula Pogré y Emilio Gautier por las largas y buenas discusiones.

Mis colegas investigadores en el Instituto de Estudios Peruanos han sido personas fundamentales para organizar mis inacabadas ideas sobre la docencia, la educación, el Estado y el Perú; gracias especiales a Natalia González, Carmen Montero, Julio Cotler y Romeo Grompone.

Quiero agradecer, también, a Javier Murillo, quien aceptó acoger y dirigir esta tesis, iniciada en las reflexiones de filosofía de la educación en las universidades alemanas, y procesada en las universidades españolas. Las observaciones y comentarios de Javier Murillo no solo fueron fundamentales en preparar este informe final, sino que fueron fundamentales en la construcción de mi perspectiva sobre la cuestión docente, desde nuestros años de trabajo en Chile.

Finalmente, mi infinito agradecimiento a las docentes peruanas que me permitieron entrar en sus reflexiones, sus vidas, sus frustraciones y sus anhelos. Trabajar diariamente con 40 niños y niñas en las escuelas pobres en el Perú con un entusiasmo inquebrantable solo puede merecer mi reconocimiento.

## **CAPÍTULO 1.**

# **INTRODUCCIÓN**

---

Con un grito, entendiblemente desesperado, Mafalda pide que “paren el mundo que se quiere bajar”; mientras tanto, un docente latinoamericano inicia su segundo trabajo en una escuela privada. Al otro lado del continente, un biólogo estadounidense revela que la célula tiene más partes de las que se creía y un niño japonés afirma que comprende mejor si ve una imagen, que si lee un libro. En Europa, una joven pareja del mismo sexo se casa y en África se empieza a hablar que hay un hombre más viejo que el de Neanderthal. Un ejecutivo australiano trabaja “desde su casa” y el mundo se asombra porque toda una comunidad nativa de una isla del Pacífico sur se salva de morir en un huracán porque la naturaleza “le avisó” que venía.

Estos tiempos actuales son tiempos difíciles de comprender. Es un mundo paradójico en todo el sentido de la palabra. Es paradójico por lo que sucede, pero también lo es porque, a diferencia de la sociedad que condenó a Galileo por atreverse a decir que la tierra giraba en torno al sol, en nuestros tiempos, aceptamos más las “osadías”.

¿Cómo estas transformaciones afectan a la educación?, ¿cuál es su impacto en el oficio de enseñar?, ¿reconfiguran estos cambios la profesión docente?, ¿hay un desfase entre los cambios sociales y el tipo de trabajo de los docentes?, ¿la cultura laboral docente es sensible a estas transformaciones?, ¿debe serlo?, ¿debe modificarse?

Planteo una doble entrada para estas interrogantes. Por una parte, el tipo de trabajo para el cual la educación es demandada (y sus efectos en la educación misma) y una segunda referida al trabajo docente mismo (más allá inclusive de los cambios de la educación). De hecho, tanto la educación para el trabajo (que debe responder a estas paradojas actuales) como el mismo trabajo docente (que debe acomodarse a nuevas formas de trabajo) están siendo impactados por estas transformaciones.

Desde el siglo XIX la educación define sus tareas en un vínculo directo con las demandas del mundo del trabajo. Si bien esto no ocurre con exclusión de otras perspectivas (cuestión que se mantiene hasta hoy) la idea que una buena educación debe habilitar para el ejercicio laboral está presente inexcusablemente en los más variados modelos educativos. Ni, la *educación moral*<sup>1</sup>, ni la *educación*

---

<sup>1</sup> Nos referimos al concepto elaborado por Emile Durkheim (1993).

*para la vida*<sup>2</sup> o los *siete saberes del futuro*<sup>3</sup> se constituyeron como modelos alternativos a la educación para el trabajo, sino que lo han complementado. Por ello, afirmo entonces que los modelos educativos tienen implícita y explícitamente una concepción de qué es trabajar, una interpretación de lo qué es el trabajo y, por lo tanto, nos debieran obligar a replantear el problema de qué educación para qué trabajo.

Por otro lado, es conocido el recorrido que va desde las primeras formas industriales de trabajo (el taller industrial y el trabajo en serie) hasta las emergentes formas flexibles, globalizadas y regidas por el valor conocimiento. Sin embargo, se nos presenta el problema de la temprana idealización de dichas formas emergentes que se asumen apresuradamente como modelos, cuando, muchas veces estas implican cuestionables procesos de precarización laboral. Así mismo, estas nuevas formas emergentes de trabajo perviven de manera yuxtapuesta con modos tradicionales y sistemas de sobreexplotación de la mano de obra no calificada, que en los países de América Latina siguen siendo probablemente las formas laborales mayoritarias.

A la educación se le ha impuesto la responsabilidad de ser un factor decisivo en esta transformación; se le atribuyen un conjunto de tareas, entre ellas la movilidad social y la creación de capital humano: la educación debe crear las condiciones culturales y cognitivas que hagan posible el paso a las nuevas formas de trabajo contemporáneas. Caben, sin embargo, innumerables preguntas, ¿la educación puede trabajar para una sociedad que todavía no existe y que, además, no se condice con las condiciones en que se desenvuelve?, ¿en qué consiste,

---

<sup>2</sup> Es el concepto usado en el Informe de la OREALC-UNESCO (2007).

<sup>3</sup> Se hace referencia a Morin (1999).

enfáticamente, esta nueva forma de trabajo ahora emergente?, ¿cómo se alinea la educación respecto de ella?, ¿la educación debe alinearse?, ¿qué efectos tiene en otras dimensiones de la vida social como la ciudadanía, la vida intercultural, la convivencia una alineación respecto de este tipo de trabajo emergente?. En este sentido, considero aún válidas las viejas pregunta por la educación para la “vida buena”, la educación para la reflexión, la educación para la libertad, la educación para el bienestar y, entonces, ¿ha de reducirse y/o subsumirse en un tipo exclusivo de educación para el trabajo?; ¿cómo se concilia esta con otras perspectivas?

En todo este proceso, el trabajo docente ha sido invisible. Estructurado en torno a la vocación y esta como una cuestión individual, la “fordización” del trabajo docente que ha resultado de la instauración de los sistemas nacionales y masivos de educación no ha sido cuestionada desde la emergencia de una nueva idea de trabajo. Pareciera que se reconoce el surgimiento de nuevas formas de trabajo para las cuales los maestros deben formar, sin embargo, estas no alcanzan a tocar el trabajo docente propiamente tal. Así, cabe preguntarse por cuáles son los límites para pensar el trabajo docente hoy, se refieren exclusivamente a su pedagogía o importa una redefinición de su propia idea de trabajo.

Los estudios de la sociología y la psicología del trabajo establecen ciertas características que pretenden marcar un cuerpo de conocimientos sobre el trabajo y, en efecto, lo hacen. Sin embargo, cuál es el asidero de este cuerpo de conocimientos en nuestras sociedades, nuestra educación y nuestros docentes.

Lo cierto es que los sistemas educativos y las últimas reformas latinoamericanas han colocado al trabajo docente en una situación compleja. Los resultados de su trabajo están mediatizados y dependen de lo que una *interpósita persona* haga, entre ellos sus propios alumnos. Que los estudiantes sean reconocidos como personas activas en su aprendizaje coloca al docente en una corresponsabilidad

por el logro de su trabajo. Sin embargo, ¿significa esto que el docente deje de realizar la tarea referente de su profesión: enseñar?

En un mundo donde el valor agregado es el conocimiento, cabe la pregunta si es que el docente provee el contenido de su trabajo o solo lo agencia. Por lo tanto, queda fuera de los requisitos sociales de la legitimidad intelectual y debe demostrar permanentemente que su trabajo es valioso y que es científico e intelectual.

Los futurólogos del trabajo están convencidos que no será posible entender (ni ejercer) un trabajo en los próximos años sin considerar la flexibilidad. En tal sentido, es posible que la docencia siga siendo un trabajo dependiente y rígido en un contexto en el que se apuesta por una mayor autonomía y mayor flexibilidad.

Presento este informe de investigación con la finalidad de comprender como construyen su identidad profesional un grupo de docentes peruanos. El informe está organizado en seis secciones. En la primera, planteo las razones por la que realicé este estudio y las finalidades que pretendo alcanzar. La segunda sección recoge las líneas teóricas que sustentan toda esta investigación. Sobre la base de mis lecturas de György Lukács y Paul Ricoeur, intento comprender como se construye la identidad profesional docente. Junto con ello, reviso los principales aportes conceptuales sobre la vocación, las actitudes docentes hacia su profesión y los niveles de satisfacción con el trabajo. Acompañan a estos enfoques teóricos un balance bibliográfico sobre los estudios de identidad profesional. En el tercer capítulo registro la metodología de trabajo utilizada: los relatos de vida. Esta opción obedece a la importancia que tiene para mí el sujeto, su historia y sus subjetividades. Por ello además, escribo este informe en primera persona. La cuarta sección recoge los relatos de vida de seis docentes peruanos y gracias a ello, las aproximaciones hacia la comprensión de la identidad profesional docente.

Finalizo el informe, con algunas reflexiones finales a modo de conclusiones de esta investigación.

Actualmente, el Perú, así como la mayoría de países latinoamericanos, está orientando sus decisiones de política magisterial sobre la base del reconocimiento del docente como sujeto protagonista del proceso educativo y no como un insumo importante del sistema. Esta nueva “mirada” sobre la docencia es la que me lleva a proponer un *palimpsesto* sobre el trabajo docente; es necesario y urgente volver a escribir sobre ello.



## **CAPÍTULO 2.**

# **JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

---

En este capítulo se presentará las razones que llevaron al planteamiento y desarrollo de esta investigación. Inicialmente, se abordan los temas vinculados con las motivaciones y las justificaciones para emprender este estudio. En seguida, se plantean las preguntas de investigación, las hipótesis de trabajo y los objetivos del estudio.

A lo largo del problema de investigación se incorporan razones profesionales como académicas que sustentan la necesidad de comprender las formas que adoptan los docentes en la construcción de su identidad profesional.

## **2.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Las políticas docentes implementadas por el Estado peruano en los últimos veinte años han estado orientadas, fundamentalmente, a la formación en servicio del extenso contingente de profesores en el país y a la renovación de la regulación del trabajo del magisterio.

Durante este período de análisis conformado entre 1992 —año de inicio de la llamada reforma tecnocrática— y el 2012 —momento en el que se aprueba la ley de reforma magisterial— se desarrollaron tres programas masivos de capacitación docente y se promulgaron dos diferentes leyes de carreras públicas magisteriales.

En efecto, luego de que el diagnóstico general de la educación peruana (Ministerio de Educación et al., 1993) determinara que la calidad de la educación era baja, debido principalmente a los obsoletos métodos de enseñanza que utilizaban los docentes, así como a la negativa y crítica situación de su formación inicial, se implementó en el Perú el más ambicioso programa de capacitación docente, desde la reforma educativa de los años 70. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)<sup>4</sup> tuvo como objetivo mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico del docente en el aula, en el marco de lo que en el Perú se denominó el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), un marco general de referencia con una clara orientación hacia el constructivismo y sobre la base de los principios de la psicología cognitiva (Ames, 2004; Burga, 2004; Cuenca, 2000). Fue así que durante 6 años el PLANCAD capacitó a más de 300.000 docentes peruanos.

---

<sup>4</sup> Mayor información sobre el PLANCAD puede ser consultada en de Belaunde, González y Eguren (2013), Cuenca (2003), Trelles (2002a, 2002b) y Villaseca (2002).

Bajo este mismo modelo, entre el año 2001 y el 2011, los gobiernos de Alejandro Toledo y Alan García pusieron en marcha programas de capacitación docente similares al PLANCAD. En el caso de Toledo, el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) y el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP), durante la gestión de García repitieron el modelo del PLANCAD en términos de gestión del programa. El Estado contrató universidades para que desarrollen los módulos de capacitación y la supervisión quedó en manos de los funcionarios del Ministerio de Educación.

Con el cierre del MECEP y la cancelación del PLANCAD, el Ministerio de Educación continuó las capacitaciones a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), implementado entre los años 2002 al 2006, en el cual se crea Centros Amauta y se llega a elaborar en su último año una propuesta de Sistema de Formación Continua de Profesores, pero ésta no se ejecuta por el cambio de gobierno y la discontinuidad de la política educativa. El PNFS actuó de manera descoordinada y sin una planificación nacional.

Desde el 2007, durante el gobierno de Alan García, el Estado peruano ejecutó dos programas de manera paralela, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) del 2007 al 2011. Este programa se implementó en 26 regiones y con 26 universidades (Guerrero, 2009: 31), pero excluyó a los docentes que no participaron en la prueba censal del 2006, y se desarrolló en base a convenios con instituciones públicas y privadas de educación superior, sin participación de los docentes en el diseño, en constante tensión con el magisterio organizado, enfatizando una estandarización de la capacitación y una implementación desarticulada con respecto a las propuestas de los Proyectos Educativos Regionales y de la Educación Intercultural Bilingüe (Trapnell y Zavala, 2009: 103-104), y sin producir o difundir informes de supervisión (Guerrero, 2009: 31).

Por otro lado, a mediados del año 2001, el Ministerio de Educación inició un proceso de discusión pública para la elaboración de una nueva carrera magisterial que reemplace la norma vigente del año 1983.

En agosto del año 2001, el ministerio de educación bajo la conducción del sociólogo Nicolás Lynch convocó a José Rivero, un experimentado educador de amplia trayectoria internacional que regresaba al país luego de varios años en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Chile para conducir un proceso de discusión y propuesta sobre la carrera docente en el Perú. Rivero reúne a un conjunto de profesionales para dar curso al debate desde una perspectiva de desarrollo profesional y la Comisión conformada planteó abordar tres temas: los perfiles docentes, la acreditación de instituciones formadoras y la carrera pública magisterial. Así, entre los meses de septiembre y diciembre del 2001 cada uno de los tres equipos de trabajo conformados desarrollaron un conjunto de actividades que incluyeron el levantamiento y la sistematización de la opinión de maestros de base a nivel nacional y el análisis de la opinión de especialistas internacionales convocados específicamente para la discusión de los tres temas seleccionados. En junio del 2002, la Comisión Rivero entrega un informe final, que luego se convertiría en la base de las posteriores propuestas sobre la Ley de Carrera Pública Magisterial del Ministerio de Educación. En el informe se recomendaba especialmente que una ley de carrera magisterial debiera elaborarse en el marco del desarrollo profesional de los docentes.

El tema de la carrera magisterial no fue sino retomado hasta el primer semestre del año 2004 cuando el entonces ministro de educación, Carlos Malpica, convoca a un nuevo grupo de profesionales para que, bajo la coordinación de Hugo Díaz —especialista de larga trayectoria y reconocimiento nacional e internacional, con experiencia en la función pública y la empresa privada— se encargue de diseñar una propuesta de ley de carrera pública magisterial. La Comisión Díaz aborda su

trabajo con miras a que dicha propuesta sea consensuada y económicamente viable. Se inician así un conjunto de talleres en diferentes regiones del país para consultar la propuesta con maestros de base, dirigentes regionales, autoridades y funcionarios de las instancias descentralizadas del sector. Los talleres de consulta se realizaron también con instituciones de la sociedad civil, la academia, actores políticos, dirigentes sindicales y funcionarios del Ministerio de Economía y Finanzas. El resultado fue que a finales del 2004, la Comisión Díaz entregó una propuesta de Ley de Carrera Pública Magisterial que dejaba entrever un concepto de trabajo y de profesión docente de corte liberal y pone un énfasis especial en la noción de meritocracia.

Aun cuando la propuesta estuvo lista en el año 2005, fue recién durante el gobierno aprista, en el 2007, que el proyecto de nueva ley de carrera docente vuelve a discutirse. En la gestión del ministro José Antonio Chang, el Ejecutivo ingresa al Congreso de la República una iniciativa legislativa denominada Nueva Ley de Carrera Pública Magisterial. Este propuesta, basada fundamentalmente en el producto elaborado por la Comisión Díaz, disponía cambios solo en la carrera y abandonó la idea inicial de desarrollo profesional. Tanto así fue que este proyecto de ley no anulaba la vigencia de la Ley del Profesorado aprobada en el año 1990. En 11 de julio del 2007, en un contexto de tensiones entre el magisterio y el gobierno; y con la legislatura 2006–2007 cerrada, la Comisión Permanente del Congreso de la República aprueba en primera votación una propuesta alterna de dictamen elaborada por la comisión de educación del Congreso. A los pocos días, la Junta de Portavoces exonera la ley de una segunda votación y el 11 de julio es aprobada la Ley de Carrera Pública Magisterial, ante la sorpresa del magisterio que se encontraba en medio de una huelga nacional.

Este proceso concluyó de manera abrupta cuando en julio de 2007, el Congreso de la República aprobó la Ley de Carrera Pública Magisterial.<sup>5</sup> Esa nueva ley introdujo cambios respecto a la ley del profesorado que, en teoría, buscan garantizar un desarrollo profesional docente de calidad y que apunte a un mejoramiento significativo de la educación en el Perú (Cuenca y Stojnic, 2008). No obstante, esta Ley fue aprobada en medio de una huelga magisterial y a diferencia de los anteriores dispositivos legales que fueron considerados por el gremio magisterial como conquistas sindicales (Pacheco, 2006), su aprobación en este marco de conflicto fue, según Paiba (2007) una demostración de quién tiene el poder para formular y conducir las decisiones sobre la docencia. Desde el año de la aprobación y hasta el año 2012 coexistieron en el país dos regímenes laborales para el profesorado.

En el año 2012, una nueva ley que unificó los dos regímenes laborales en torno a una única carrera magisterial de corte meritocrática y enfocada en el desarrollo profesional de los docentes, en términos de promover el prestigio social y académico de la profesión docente. Esta nueva ley incluye los aspectos principales que caracterizan a las carreras tecnocráticas: promoción horizontal, evaluaciones con altas consecuencias y mecanismos de estímulo y sanción al mal desempeño.

No obstante las medidas y planes de reforma de la cuestión magisterial implementados, estos no han logrado los resultados esperados. La educación peruana se encuentra en una de sus más profundas crisis, que incluye la más aguda crisis de la profesión docente, de la reciente historia peruana.

---

<sup>5</sup> La Ley N° 29062 de la Carrera Pública Magisterial.

El inicio de siglo XXI encuentra un sistema educativo peruano con indicadores de eficiencia interna que muestran avances importantes. Según la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (2005), el Perú tiene uno de los mayores niveles de cobertura de educación preescolar (3 a 5 años) de América Latina. Del mismo modo, la matrícula en primaria alcanza porcentajes por arriba del 97% y en una tendencia creciente, acceden a la secundaria cada vez más jóvenes llegando a registrarse hasta un 87% de matrícula. La permanencia y la promoción son logros cuantitativos importantes. Así mismo, la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (2005) registra que la deserción en primaria alcanza sólo un 3,9% y el porcentaje de culminación es de 72,5%; de los cuáles el 91% transitan al nivel de secundaria.

Las zonas rurales empiezan a ofrecer una secundaria para sus jóvenes y las niñas rurales terminan, cada vez más, la primaria. “El análisis ha mostrado que no es posible encontrar diferencias sustanciales de género en cuanto al acceso al sistema: hombres y mujeres acceden por igual según los distintos enfoques utilizados”, afirma Guadalupe (2002: 125).

No obstante los logros alcanzados, los problemas de calidad y equidad aún no están resueltos. Las últimas evaluaciones censales de estudiantes (ECE) muestran que el nivel alcanzado por los estudiantes peruanos es preocupante; y lo que es peor, no ha mejorado respecto a lo hallado en las evaluaciones anteriores de 1996, 1998 y 2001. Porcentajes mayoritarios de niños se ubican en los niveles más bajos de desempeño.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para información específica sobre los resultados puede revisarse <http://umc.minedu.gob.pe/>

Los resultados demuestran que, además de un problema de calidad, la educación peruana mantiene una inaceptable inequidad. Los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos también mostraron resultados más bajos en los aprendizajes evaluados (Unidad de Medición de la Calidad, 2005) y los últimos resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (LLECE, 2008) ubican al Perú como el país con la mayor brecha de inequidad educativa. Esto, no hace sino confirmar con números aquello que Bello y Villarán (2004) reportan al país, a raíz de una investigación sobre equidad educativa. “Si bien la escuela pública peruana es, en términos generales, una escuela para pobres, puede decirse que existe una categoría de escuelas públicas para los más pobres, aún más precarias que el resto.” (p. 54).

Es en este contexto que la pregunta de por qué a pesar de todos los esfuerzos desplegados y la inversión realizada la situación educativa y, particularmente, el desempeño de los docentes no han mejorado.

Si bien los diversos estudios sobre factores asociados al aprendizaje (Benavides, 2000; LLECE, 2000; Murillo, 2003, 2007, 2008; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Raczynski y Muñoz, 2005; UMC, 2008, 2004; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1993; entre otros) dan cuenta que son un conjunto de elementos imbricados los que desencadenarían mejores logros de aprendizajes, es cierto también que el docente, su preparación, su compromiso y su desempeño son factores que “hacen la diferencia” en el éxito educativo.

Sin embargo, este reconocimiento de la importancia del docente en el desencadenamiento del éxito educativo fue entendido por las reformas latinoamericanas de los 90 de una manera particular. Se *invisibilizó* la agencia del docente como actor confinándolo al espacio reservado a los insumos del sistema educativo.



En el caso peruano, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP)<sup>7</sup> ubicó al docente junto con el cambio curricular y la mejora de los materiales educativos, en un componente denominado calidad educativa, entendiendo calidad como calidad de insumos. Al respecto, Gautier (2007) afirma que detrás del concepto tradicional de calidad de la educación está el principio utilitarista que rigió (y en buena medida sigue rigiendo) los fines educativos. Es decir, se espera que una educación de calidad sea aquella que ponga en evidencia que los resultados del proceso educativo sean útiles para enfrentar con razón y eficiencia los retos de la vida moderna.

Esta idea de calidad, imperante en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos, tiene además unos supuestos altamente debatibles. Probablemente, el principal supuesto sea la consideración de que la educación es un proceso igual para todos, sin importar el contexto en el que se da, ni las características de quienes participan en él. Y es que volviendo a los principios utilitaristas, la calidad de la educación debe ser homogénea, para poder ser medida y entonces ser reportada. Esta idea de calidad desde un enfoque utilitarista pertenece a lo que Nussbaum (1997) denominó *conmesurabilidad*, atributo que se caracteriza porque toda acción humana es reducible a un mismo patrón y, por lo tanto, medible.

El MECEP, así como la mayoría de los procesos de reforma educativa latinoamericanos, antes que preguntarse por quiénes eran los docentes se

---

<sup>7</sup> El MECEP del Ministerio de Educación fue creado mediante un Decreto de Urgencia, el 11 de noviembre de 1994, gracias a un préstamo del Banco Mundial y con el objetivo de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, modernizar la administración educativa y para la sustitución y rehabilitación de la infraestructura educativa. Sus objetivos empiezan a traducirse en acciones concretas a partir de 1995.

implementaron un conjunto de nuevas acciones que en corto tiempo se convirtieron en una vorágine de “nuevas responsabilidades” en la práctica docente. Es así que los maestros se vieron obligados a ser facilitadores de aprendizajes, promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, examinadores de conocimientos previos, diseñadores de materiales educativos, y promotores de salud y asistentes sociales para las zonas rurales y las zonas urbanas pobres que incluye el trabajo con jóvenes que conviven con una alta vulnerabilidad social. A todo lo anterior, hay que sumarle las nuevas exigencias hechas a los maestros sobre la necesidad de convertirse en investigadores y ser los responsables de acercar la teoría a la práctica con la finalidad de solucionar la “falsa disyuntiva” creada alrededor del trabajo del docente, es decir, relevar el conocimiento disciplinar en desmedro del pedagógico (Cuenca, 2007).

Es solo a partir de la evidencia de que las reformas educativas no obtuvieron los resultados esperados en el rendimiento estudiantil, que los docentes empezaron a ser considerados como actores protagónicos del proceso educativo antes que insumos del sistema (OREALC-UNESCO, 2007; CNE y MED, 2007). En efecto, no existe en el Perú, ni en América Latina documentos orientadores de políticas educativas o plataformas legales que no expresen directa y enfáticamente la importancia del trabajo de los docentes en el éxito educativo. Este reconocimiento sobre el protagonismo docente debiera significar, en palabras de Robalino (2005), que los docentes sean profesionales provistos de un capital social y cultural que los convierta en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar, reflexionando y dialogando, en los procesos de toma de decisiones tanto educativos como sociales.

Sin embargo, para que este reconocimiento no forme parte de un discurso retórico (Tedesco, 2002) consideró que es fundamental reorientar la investigación sobre el

desempeño docente, a partir de la construcción de conocimiento sobre quiénes son los docentes, antes de continuar con la pregunta sobre qué deberían hacer los docentes.

En tal sentido, planteó la necesidad de mirar cómo los docentes construyen su identidad profesional. Son muy pocos los aportes en la región y ninguno en el Perú, que se hayan ocupado de estudiar otros aspectos relacionados al docente, tales como su vocación, la elección de la carrera docente por parte de los jóvenes, las actitudes de los docentes hacia su profesión, etc.; y es por ello que el interés por estudiar el tema de la identidad profesional de los docentes nace en el marco de mi propio trabajo, primero como “capacitador” de docentes y luego como investigador de estos temas.

Personalmente, en los últimos 6 años he intentado construir un marco de conocimiento sobre los docentes peruanos desde diversas perspectivas. El discurso del Estado sobre el desarrollo profesional docentes (Cuenca 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2014; Cuenca y O’Hara, 2005; Cuenca y Stojnic, 2008), la opinión política de los docentes, como actores sociales (Cuenca y Muñoz, 2006), la situación de la salud ocupacional del magisterio peruano (Cuenca, 2005; Cuenca y O’Hara, 2006), la imagen pública de los docentes (Cuenca y O’Hara, 2004), las cuestiones asociadas a las actitudes hacia su profesión (Cuenca y Portocarrero, 2004) y los aspectos relacionados a la formación del profesorado (Cuenca, 2002, 2003; Robalino y Cuenca, 2004).

No obstante, estas aproximaciones han motivado en mí la necesidad de conocer con mayor profundidad en comportamiento de aquellos docentes a los que me he acercado a partir de variables relacionados a su desempeño laboral.

Desde mi experiencia laboral he visto cómo el Estado ha introducido una serie de cambios sin mayor reflexión teórica y, muchas veces, esos cambios han

respondido a las agendas propuestas por los organismos de cooperación multilateral o han respondido a coyunturas políticas partidarias o de gobierno. Tal como lo afirma Uccelli (2008) a pesar de las múltiples medidas de política docente asumidas en los dos últimos años, estas han contribuido a instalar en la opinión pública peruana que los docentes no saben hacer bien su trabajo.

Recapitulando, el reconocimiento del docente como un sujeto y no como un insumo del sistema y las evidencias de los malos resultados educativos en el Perú hacen imperiosa la necesidad de construir conocimiento sobre la profesión docente, con la finalidad de conocer quiénes son los profesionales docentes y por qué es de la manera que es el profesorado peruano. Sin este conocimiento, los intentos por reformar parcialmente los componentes de su profesión, como la formación y la relación contractual serán siempre insuficientes.

## **2.2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El campo de problema de investigación que planteo es la *identidad profesional de los docentes*. Como afirma Linda Darling-Hammond (2001), conocer si el profesorado es una profesión contribuiría a elevar su autoestima y, en tal sentido, estudiar la identidad profesional docentes se constituye en un elemento fundamental para comprender, entre varios otros aspectos, el desempeño del profesional docente. Entonces, el propósito mayor de esta investigación es aportar a la comprensión del desempeño docente, a partir de conocer cómo es que los docentes construyen su identidad profesional.

La literatura al respecto reconoce que existen muchos factores que influyen, de manera directa e indirecta, en la construcción de la identidad profesional. Desde los estudios pioneros de Liebermann (1988), la profesión está definida sobre la base de un conjunto de características que pueden agruparse en tres categorías:

aquellas relacionadas a la competencia necesaria para realizar la actividad que es materia de la profesión, aquellas otras asociadas a la regulación de agentes externos y la autorregulación de los profesionales, y aquellas relativas a la necesidad de la sociedad por contar con la actividad ofrecida.

Para efectos de esta investigación he considerado el estudio a profundidad de tres de ellos: el concepto de trabajo que manejan los docentes, el valor que le dan a la vocación y la manera como se reconocen y son reconocidos como profesionales. Las razones por las que seleccioné estas líneas de estudio corresponden a aquellas que están estrechamente vinculados a lo que Hargreaves (1999) llama *profesionalidad* y Montero (2002) denomina *función social* del profesional docente. Es decir, dimensionar el problema de la identidad profesional docente en tanto se reconoce que no es suficiente “hacer” más expertos a los profesionales, es decir mantenerlos actualizados en el desarrollo de sus capacidades, para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad.

### **2.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

El filósofo y economista franco-marroquí Benjamín Coriat (1992a) sostuvo que la irrupción de la tecnología en las formas tradicionales de trabajo produjo en él una transformación de su orden interno. Este avance “del robot en la vida del taller”, dice Coriat, fue consecuencia del encuentro de tres historias ocurridas durante la segunda mitad de la década de 1970: la crisis de la intensa fragmentación del trabajo —que le cedió el paso a nuevas formas de organización—, el fin de la demanda por estandarización —que favoreció el surgimiento de la competencia por la calidad— y la búsqueda de la reducción de la dificultad y el esfuerzo, que facilitó el desarrollo de la informática.

El trabajo docente no estuvo exento a estos cambios. A la práctica artesanal de mirarse “cara a cara”, le sobrevino mucha tecnología, mayores especializaciones y más exigencias. La tarea de enseñar tomó una forma industrial (Feldman, 1994) y el enfoque productivista asociado al logro de cierto tipo de resultados se convirtió en la principal característica que orientó la función docente (Rizo, 2005). En nombre de la modernización, la tarea de enseñar incorporó paquetes tecnológicos que contribuyeron al fortalecimiento del trabajo y prometieron un camino de desarrollo profesional; pero también, modificaron sustantivamente el sentido de enseñar. Factores tales como el auge de la psicología cognitiva, el desarrollo de las ideas constructivistas y el enfoque educativo basado en el aprendizaje (Cuenca, 2014), originaron que los docentes perdiesen su referente tradicional de trabajo (Elmore, 2003). Todo pareció indicar que lejos de que la promesa de mejora se cumpliera, el trabajo docente se intensificó y se precarizaron las relaciones de empleo (Oliveira, 2006; Tenti, 2005).

En este contexto de cambios generales de la profesión y particulares del ejercicio docente en el Perú, ¿cómo conciben la profesión docente los propios profesores?, ¿cómo logran construir o no una identidad de profesionales de la enseñanza?, ¿con qué elementos cuentan los docentes para construir esa profesionalidad?

Es a partir de estas preguntas que formulamos como objetivo general de la investigación, **comprender cómo construyen los docentes su identidad profesional**. A nivel específico, buscamos:

- Conocer el valor que tiene la noción de trabajo en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes
- Explicar cuál es el rol de la vocación en la formación de la identidad profesional de los docentes

- Identificar las formas de reconocimiento adoptadas en la identidad profesional docente

Los estudios sobre la identidad profesional de los docentes ha sido un tema de agenda en la investigación educativa en los últimos años. Un somero balance, que a modo de introducción se presenta a continuación, ofrece grandes líneas y los principales abordajes teóricos.

Ivor Goodson (2003) sostiene que desde la segunda mitad del siglo XX las investigaciones sobre la docencia y la enseñanza, en el mundo anglosajón, pueden ser clasificadas en tres orientaciones. Durante la década de los 60 los docentes eran concebidos como una masa homogénea definida por un conjunto de características estadísticas. El conocimiento que se buscaba hallar era fundamentalmente cuál era el grado de respuesta mecánica frente a las exigencias del sistema que tenía el grupo (de profesores).

Luego en la década de los 70, el auge de las corrientes de análisis de la enseñanza como un proceso social sirvió de marco para el surgimiento de una nueva línea de investigación sobre los docentes. Durante esta década, el interés se centró en estudiar el grado en el que los docentes “amparaban” a los estudiantes, en la idea de que el trabajo docente era más que un asunto técnico. Finalmente, es recién a partir de los años 80 que la investigación sobre el profesorado da un giro importante. Por un lado, se empieza a mirar al docente como individuo sacrificado debido a las adversas condiciones en las que trabaja.

A lo largo de los últimos 30 años, el docente transitó de ser un “sujeto invisible” a uno “visible”. Aunque esta situación tuvo como costo el probable origen de la construcción de la identidad victimizada que arrastra hasta hoy, esta manifiesta exposición colocó el interés por conocer el trabajo docente en un lugar especial en la agenda de investigación. “Esta última caracterización de los profesores dio

pie a que se empezara a preguntar cómo los profesores ven su trabajo y su vida.” (Goodson, 2003: 735).

En efecto, en un balance de la investigación sobre la identidad docente en los últimos años, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) identificaron tres diferentes tipos de estudios.

En un primer tipo, los estudios se concentran en el proceso de construcción de la identidad profesional, a partir de la comprensión de cómo se da este proceso y de la identificación de las fricciones entre el (nuevo) contexto educativo y las percepciones y/o expectativas de los docentes. Para los autores, este tipo de estudios esté centrado demasiado en los docentes, sin tomar en cuenta las percepciones y las expectativas de otros actores alrededor de los mismos, que influyen de manera importante en la construcción de las identidades individuales de los docentes.

Un segundo grupo de investigaciones se concentran en la identificación de las características de la identidad profesional docente. En estas investigaciones los objetivos están puestos en la indagación sobre elementos particulares de la identidad docente, buscando observar como estos se relacionan y también como manifiestan en la práctica pedagógica. Una dificultad en este tipo de estudios es que, según los autores, el nivel de discusión sobre la noción de identidad profesional tiende a darse por sentada, apareciendo esta noción como algo dado, y no como algo que está en proceso de construcción.

El tercer tipo de estudios se centra en las historias de vida que representan la identidad profesional docente. Estas investigaciones ponen el énfasis en la manera en que el panorama profesional (construido por historias de otros docentes) influye en la vida profesional de los docentes (su propia historia).



Finalmente, sobre la base de un balance realizado por Ávalos (2011) sobre el desarrollo profesional docente es posible extraer algunas pistas respecto de la identidad profesional. La autora sostiene que el énfasis temático de los estudios revisados, sus supuestos y métodos de investigación son un reconocimiento de que el maestro, el aprendizaje y el desarrollo son procesos complejos que interactúan. No obstante, en el centro de estas interacciones, los maestros siguen siendo elementos fundamentales. Esto es aún más claro cuando aquellos factores “de fondo” que impactan en el aprendizaje —tales como las tradiciones, costumbres, cultura, entornos políticos y las condiciones de la escuela de un país en particular— requieren de un docente para ser manejados de forma tal que no sean obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes.

Esta mediación del docente entre el contexto y los objetivos de aprendizaje requiere de la construcción de modelos de desarrollo profesional en los maestros. Ávalos (2011) sostiene que tanto la teoría cognitiva como la investigación educativa han contribuido a develar algunos de los factores constantes, tales como el papel de las creencias previas y la percepción de auto-eficacia en los docentes pueden apoyar u obstaculizar el cambio.

De la revisión de la investigación sobre identidad docente, los balances elaborados por Ávalos (2011), Beijaard, Meijer y Verloop (2004) y Goodson (2003) sostienen que es preciso entender esta categoría como un proceso continuo en el que se construye un cúmulo de conocimiento práctico en el cual se integran tanto los elementos colectivos como individuales que se consideran relevantes o importantes dentro de la enseñanza. Dado que la construcción de estos conocimientos prácticos se adquiere y transmite entre distintos ámbitos (formación, práctica pedagógica, reflexión personal, historias colectivas, etc.), las investigaciones sobre construcción de identidad deben considerar panoramas más complejos para entender la manera en que dicha identidad se está construyendo

realmente. Así mismo, en las investigaciones se da mucho mayor peso a los aspectos personales del proceso de construcción, dejando en un segundo plano los contextos (sociales, culturales, de historia educativa, etc.) en los que dichos procesos se llevan a cabo. Un último aspecto que mencionan los autores es que en estos estudios falta entender qué es lo profesional en estas “identidades profesionales” que se están estudiando.

Es en esta línea en la que se presenta esta revisión conceptual, pues tal como lo mencionan los balances reseñados, la investigación sobre identidad profesional de los docentes se ha basado fundamentalmente en asuntos de experticia técnica de los profesionales durante su vida laboral y con una evidente ausencia de la dimensión personal de los profesionales.

Por ello, desde perspectivas teóricas distintas, como por ejemplo desde las categorías de trabajo y de reconocimiento, y con una perspectiva filosófica el marco teórico que se desarrolla aborda tres análisis conceptuales (teoría sobre el trabajo, la vocación y el reconocimiento).

Este abordaje de teorías generales permite contar con un marco interpretativo para una renovada comprensión de la construcción de la identidad profesional docente y, también, permite interpretar desde otros enfoques a las teorías sustantivas referidas a la identidad profesional.

## **CAPÍTULO 3.**

# **MARCO TEÓRICO**

---

Este capítulo es el encuadre conceptual desde donde se ha concebido la investigación. Recoge tanto teorías generales, como sustantivas (Sautu et al., 2005) que contribuyen en las interpretaciones de los hallazgos.

El capítulo está organizado en cuatro secciones. En la primera se presenta un conjunto de reflexiones asociadas al concepto de trabajo, con especial énfasis en el enfoque conceptual elaborado por el filósofo y sociólogo húngaro, György Lukács. En la segunda sección se desarrollan los principales enfoques acerca de la vocación, las actitudes hacia la profesión y la satisfacción laboral vinculada al ejercicio docente. La tercera sección aborda el desarrollo teórico del filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur sobre el reconocimiento como aproximación a

la construcción de la identidad. Finalmente, en la cuarta sección se presenta un balance bibliográfico sobre la producción académica asociada a la identidad profesional docentes.

### **3.1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE EL TRABAJO**

Cada vez más, nos vamos acostumbrando al carácter paradójico del mundo que nos toca vivir, a la globalización que despierta sensibilidades locales y a la *individuación* que anhela y reclama una reconstrucción de lo social.

Esta vertiginosa sucesión de acontecimientos pone en evidencia el *carácter evanescente* de nuestra época (Berman, 1988) y la creciente apertura a experiencias humanas cada vez más diversas. En ese contexto, el excluyente modelo de pensar moderno es puesto en cuestión, se debilita y cede el paso a la legitimación de nuevos modos conocer, replanteándose el problema completo del conocimiento y la comprensión del mundo.

A la vez, se habla de la emergencia de un nuevo tipo de economía y de sociedad, basadas en el conocimiento (Sakaiya, 1997), en donde este es el factor que agrega valor a todo producto y, por tanto, hace la diferencia entre economías competitivas de las que no lo son.

En esta realidad se afirma que la educación es el vehículo natural para vivir en la emergente sociedad del conocimiento; sin educación corremos el riesgo de quedarnos *fuera* y estar condenados a la más despiadada exclusión.

Esto profundos cambios sociales son un marco de reflexión importante, para observar cómo se está (re)colocando el sentido del trabajo<sup>8</sup> y cómo se transita de un concepto industrial de trabajo hacia un nuevo tipo que, aunque todavía no adquiere claras definiciones, hace radicar su valor en el conocimiento y las comunicaciones (Castells, 1997; Reich, 1993).

### **3.1.1. Las nociones de trabajo. Del castigo a la autorrealización**

El sentido del trabajo ha cambiado de manera significativa a lo largo de la historia. En la evolución de este concepto, es posible reconocer al menos tres sentidos-hitos: el trabajo como *castigo*, como proceso de *socialización* y como *autorrealización*. Estas nociones corresponden a su vez a distintos momentos de las historia de las sociedades. Y es que, tal como lo afirma Benjamín Coriat (1982) es imposible entender la noción de trabajo separada de la noción de sociedad.

Los pasajes bíblicos del Génesis son, probablemente, los primeros textos en donde se registra una noción de trabajo. La sentencia divina: “Ahora tendrás que trabajar y deberás ganarte el pan con el sudor de tu frente” marcó una impronta indeleble en los sentidos sobre el trabajo. Trabajar se convertía en una actividad reservada, entonces, para los pecaminosos y rebeldes. Hasta el ingreso a la modernidad occidental, el trabajo fue asociado al castigo o a un mal necesario del cual se podía escapar gracias a la suerte de la herencia o a la acumulación de riquezas (Matrajt,

---

<sup>8</sup> Utilizamos la perspectiva fenomenológica propuesta por Marcuse (1970). Es decir, que el trabajo es definido sobre la base del sentido que el ser humano le encuentra a la actividad realizada. “... [el trabajo se define] por aquello que sucede a la realidad humana misma dentro de él.” (Marcuse, 1970: 16).

2002). Bajo esta perspectiva, trabajar era una actividad que segmentaba la sociedad en esclavos y libres, ricos y pobres, clases altas y clases bajas.

Este sentido punitivo y peyorativo del trabajo tuvo su más amplio desarrollo teórico en las ideas socráticas y, posteriormente, platónicas. El principio del dominio de sí mismo (*autarquía socrática*) era considerado el valor ético supremo. Bajo este principio, el trabajo como actividad y el trabajador como el sujeto que realiza la acción carecían de todo valor. El trabajo era materia y, por lo tanto, toda aquella persona que trabajaba estaba a merced de la materia que lo somete.

Esta valoración peyorativa, nacida del desprecio por los esclavos, termina generalizándose a toda actividad manual, incluso hasta en las formas del feudalismo medieval (Hopenhayn, 2002).

No obstante, los cambios en los modos de producción medieval, a partir del surgimiento de los gremios, dan un giro parcial al concepto de trabajo. Poco a poco se abandona el elemento peyorativo del trabajo, debido al auge de nuevas e incipientes formas de capitalismo, pero se mantiene el carácter expiatorio primigenio. Sin duda y a pesar del valor que paulatinamente ganaba el trabajo, este suponía la aceptación absoluta de la fe cristiana y los principios eclesiásticos (Hopenhayn, 2002).

Con el surgimiento del Renacimiento, los modos de producción cambian drásticamente, siendo el comercio la actividad fundamental de trabajo (Roll, 1973). El trabajo adquirió formas de mayor reconocimiento cuanto más capitalista se volvía. “El origen del capitalismo fue también el de la consideración abstracta del trabajo como un valor de cambio entre otros.” (Hopenhayn, 2002: 77). Es también, la aparición del capitalismo la que permite el cambio radical en la concepción del trabajo. La satisfacción del servicio colectivo y la irrupción del

pensamiento protestante<sup>9</sup> dan paso a la siguiente gran concepción del trabajo: la socialización.

La comprensión del trabajo como forma de socialización no es única. Por el contrario, son varios los autores que reconocen este sentido del trabajo, incluso desde perspectivas distintas. Una de estas líneas de pensamiento es propuesta por Karl Marx (1818–1883) a partir de sus estudios sobre el capital y los modos de producción en las sociedades modernas. Sobre la base de la noción de *trabajo alienado* (se refiere al trabajo asalariado), Marx reconoce que la acción de trabajar es la esencia del ser humano y de su capacidad de vivir en comunidad, debido a las relaciones que se establecen entre las personas (Infranca, 2005; Lukács, 2004). En tal sentido y bajo un claro ejercicio hermenéutico, esta capacidad de vivir en comunidad es desarrollada cuando el valor de uso del trabajo se transforma en valor de cambio.

Considerando también al trabajo como proceso de socialización, Emile Durkheim (1858–1917) plantea, desde otra línea argumentativa, que el trabajo es la esencia de las relaciones sociales, en tanto las sociedades contemporáneas son fundamentalmente sociedades colectivas. La tesis principal durkheimiana sostiene que en las sociedades modernas, la *conciencia colectiva* es más débil que en las sociedades tradicionales, puesto que surge de las diferencias producidas por la división del trabajo. Es así que la división del trabajo (y el trabajo mismo) es fuente

---

<sup>9</sup> Para la comprensión de este fenómeno es importante la lectura de Max Weber, quien en su libro *“la ética protestante y el espíritu del capitalismo”* (1997/1905) plantea con absoluta claridad que el trabajo es fundamentalmente un acto de amor al prójimo. De ahí la necesidad de profesionalizar el trabajo; es decir realizar un servicio de mayor calidad. Recordemos, que la propuesta fundamental weberiana al respecto es la relación que existe entre formas de capitalismo y los ideales religiosos protestantes, en donde producir bienestar económico debiera estar ligado con el ascetismo, la frugalidad y la austeridad protestantes.

fundamental para explicar los hechos sociales. “Puesto que aumenta a la vez la fuerza productiva y la habilidad del trabajador, es la condición necesaria para el desenvolvimiento intelectual y material de las sociedades; es la fuente de la civilización” (Durkheim, 2004: 54).

Aunque desde una perspectiva diametralmente distinta, Frederic Taylor (1856–1915) reconoce el valor del trabajo en la formación de las sociedades. La tesis principal del taylorismo postula que el crecimiento y fortalecimiento de las sociedades se basa en una división científica del trabajo, basado en el logro de la máxima productividad con la mayor eficiencia. Bajo la ecuación que el rendimiento laboral era el resultado (cociente) del trabajo útil (medición de la producción) sobre el trabajo total (costo invertido), el taylorismo instaló una noción *autocentrada* del trabajo (Coriat, 1982, 1992a). A diferencia de la dimensión sociológica de la división del trabajo de Durkheim, Talyor sostenía que a través la división de las tareas, la organización racional del trabajo, la medición de tiempo de las operaciones y el otorgamiento de un sistema de incentivos monetarios al adecuado rendimiento era posible el crecimiento económico y, social esperado.

Finalmente, una tercera noción del trabajo es la que lo reconoce como un proceso de autorrealización. Por lo tanto, a diferencia de las nociones anteriores, se releva aquí la dimensión individual del trabajo. Las ideas iniciales de esta noción se remontan a las propuestas tardías de Marx, quien a partir de la búsqueda de razones para explicar el trabajo alienado, reconoce la dimensión no económica del trabajo.

De hecho, además de colocar el sentido del trabajo en la socialización y en lo económico, el marxismo incluyó una dimensión personal del trabajo: *el trabajo creativo*. En este sentido, lo entiende como el ejerció libre, sin restricciones de una tarea cuyo producto le pertenece exclusivamente al hombre mismo y, por lo tanto,



el trabajo se realiza también para el bien individual, además que para el bien común.

Sin embargo, es a partir del surgimiento de la llamada *tercera revolución industrial*<sup>10</sup>, luego de la segunda guerra mundial, que la noción de trabajo se modifica sustancialmente. Los modos de producción transitan de hacia manera individuales y flexibles y la riqueza de las naciones se sustenta en el conocimiento (Cohen, 1998). Junto con estos cambios, a partir de la década de los 60 la evolución tecnológica alcance niveles insospechados y la globalización de la economía empieza a tomar las formas actuales: mercados universales y deslocalización de las empresas (Castel, 2006; Castells, 1997).

Este contexto transforma, entonces, las prácticas laborales y la organización del trabajo, tal como lo afirma Martín Hopenhayn, “estos cambios afectan las rutinas productivas, la división del trabajo manual e intelectual (o entre trabajo mecanizado y creativo), las formas de gestionar y organizar los procesos de producción, y la relación entre oferta y demanda de trabajo” (Hopenhayn, 2002: 205).

---

<sup>10</sup> También llamada tercera revolución científico-técnica o revolución de la inteligencia cobra fuerza a, a mediados del siglo XX a causa de la crisis que experimenta el capitalismo de la época. En el marco de la urgencia de los Estados europeos de reconstruirse como sociedades, luego de la Segunda Guerra Mundial, surge la noción de desarrollo. Asociado inicialmente a progreso económico, la Europa de postguerra impulsa un modelo de cambio social y económico: el *Estado de bienestar*. Con el objetivo de constituir al Estado en un justo distribuidor de la riqueza, este modelo prometió una mejora sustancial de las sociedades, a partir del impulso a la industrialización y la educación. Para ello, los Estados impulsan la investigación científica en informática, robótica y biotecnología, el crecimiento económico y el desarrollo de la telecomunicaciones (Lipovetsky, 2006; Uribe, 2008; Valcárcel, 2006).

Estas transformaciones se evidencian en las características más saltantes del “trabajo del futuro”. Partiendo del contexto esbozado líneas arriba, la noción de trabajo incluye la flexibilidad y autonomía (mayor libertad y creatividad), la localización virtual el trabajo (uso de tecnologías de información) y el valor del ocio (menores cargas laborales debido al reemplazo robótico) (Best, 1973; Coriat, 1992b; Toffler, 1980).

Sin embargo, como se pregunta Rifkin (2002) esta situación será igual para todos los trabajadores o será que aumentará la inequidad y la expulsión de trabajadores; ¿será el fin del trabajo?

Las tres nociones (o sentidos) sobre el trabajo que han sido revisadas no constituyen en particular concepciones excluyentes. Por el contrario, se yuxtaponen unas con otras debido a la complejidad de la noción y, sobre todo, debido a las múltiples realidades en las que actúan.

En la actualidad, estas nociones (o sentidos del trabajo) conviven muchas veces en franca tensión. Es posible atribuir estas tensiones a sustratos culturales que promueven formas de trabajo asociadas al sacrificio, con lo cual se olvidan los múltiples factores motivacionales por los cuales las personas trabajamos: dinero, despliegue intelectual y físico, interacción social, búsqueda de estatus social, impulso creativo, entre otros (Martínez, 2005). Lo cierto es que este complejo motivacional da cuenta que el trabajo impacta en asuntos productivos, pero también es asuntos relacionados con la organización del trabajo y la vida privada de los trabajadores (Hopenhayn, 2002).

Sin duda, el trabajo es un proceso complejo y multidimensional. Como lo afirma Touraine (1970), el trabajo de ser un problema económico pasa a ser uno social que deviene, luego, en un problema psicológico, para terminar siendo un

problema filosófico. El trabajo es pues un concepto que funciona como una categoría de la realidad social (Vatin, 2004).

Desde la literatura revisada, un fenómeno fundamental en la complejidad relacionada al trabajo es el de la enajenación del mismo. En lo que sigue, presento una breve problematización al respecto.

La enajenación del trabajo —viejo, pero vigente concepto proveniente de la psicología laboral y la sociología del trabajo— es entendida como la pérdida del sentido del trabajo debido a un conjunto de procesos que se alteran en el propio transcurso del mismo. En efecto, para Marx (Citado en Lukács, 2004) la enajenación del trabajo se da porque el trabajo es *externo* al trabajador. Esto provoca que el trabajador se niegue, se sienta infeliz y no desarrolle una energía física y espiritual libre.

En “Psicoanálisis de la sociedad contemporánea”, Erich Fromm (1956) hace una relectura de los planteamientos que Marx hiciera sobre el trabajo alienado, identificando dos de las más importantes y frecuentes razones para esta enajenación: el *desconocimiento y el descontrol de la totalidad del proceso* y la *crisis motivacional* de los trabajadores.

Partiendo de una distinción entre el aspecto técnico y el aspecto social del trabajo, Fromm (1956) formula desde un enfoque hermenéutico las posibles relaciones que se establecen entre “lo atractivo” que puede ser un trabajo, desde el plano técnico, pero que sin embargo, carece de valor en un plano social.

A partir de esta premisa, el autor reconoce la importancia de entender el trabajo en lo que denomina *situación social del trabajo*. Esta situación, entendida como el marco del sentido del trabajo, es preponderante en la premisas fromminanas sobre la enajenación del trabajo. La primera de estas premisas da cuenta que el

trabajador cuanto menos conozca y menos controle su proceso laboral (*complitud del trabajo*) más cercano estará a perder el sentido del mismo; pues sentirse parte de un colectivo contribuye las dimensiones psicológicas de la noción de trabajo (Fromm, 1956). Las bases teóricas de esta premisa nos remiten a los argumentos marxistas y durkheimianos sobre el valor del trabajo en los procesos de socialización humanos.

En efecto, el trabajo no se limita a la actividad productiva en sí misma, sino que incluye también todo lo que acontece en torno a ella, en el lugar del trabajo; sus efectos sobre las relaciones entre los miembros de la organización del trabajo; sus repercusiones en la vida privada de estos miembros y las motivaciones que tienen los trabajadores para incrementar su productividad de trabajo (Castel, 2006).

Una segunda premisa que de cumplirse enajena a los sujetos del trabajo es la crisis motivacional. Recobrando sus argumentos más psicológicos, Fromm coloca el tema individual en la noción de trabajo. Afirma que “[...] cuanto más desarrolla su trabajo, más desarrolla su individualidad... [A]prende a hacer uso de sus potencialidades y aumenta su destreza y su poder creador.” (Fromm, 1956: 269-270).

En tal sentido, la premisa da cuenta que cuanto menos motivado esté el trabajador, más cerca de la enajenación se encontrará. Sin duda, esta premisa nos envía a la propuesta marxista de trabajo no económico o creativo; ese que intenta construir el bien individual, por sobre la retribución económica.

Es así que el trabajo encierra un complejo motivacional en donde el dinero no es la única fuente de motivación. Hopenhayn (2002) afirma que las personas trabajamos también por el despliegue físico e intelectual, por interacción social, por búsqueda de estatus social y por impulso creativo.

### 3.1.2. La ontología en el trabajo. La propuesta lukacsiana

György Lukács (1885–1971) desarrolla una amplia teoría del trabajo a partir de sus reflexiones filosóficas sobre las relaciones entre necesidad y libertad<sup>11</sup>. A diferencia de la filosofía que había construido sus sistemas sobre alguno de estos temas<sup>12</sup>, Lukács mostró la interrelación ontológica entre necesidad y libertad, considerando esta relación como elemento central en la comprensión de la sociedad. Para ello, utilizó su propio concepto de trabajo como eje de análisis para construir su ontología del ser social.

Retomando de manera crítica las bases dialécticas que Marx aportó al estudio del trabajo y los principios fenomenológicos de Hegel, Lukács desarrolló un concepto de trabajo basado en dos supuestos: la renuncia al *determinismo biológico* (en tanto el trabajo supone una elección entre varias alternativas) y el valor esencial del trabajo en el desarrollo de la capacidad para vivir en comunidad<sup>13</sup> (*Gemeinschaft*). Más aún, sostiene el autor que el trabajo es el auténtico fundamento de una comunidad humana ya que con ello permite instituir relaciones entre las personas que la conforman.

Si se desea exponer ontológicamente las categorías específicas del ser social —su surgimiento a partir de las formas del ser anteriores, de qué manera las categorías se vinculan con las formas, cómo aquellas se

---

<sup>11</sup> La fuente central de este análisis es *Ontología del ser social. El trabajo* (2004), aunque también fue revisado *Trabajo, individuo, historia: el concepto de trabajo en Lukács* (Infranca, 2005).

<sup>12</sup> La mayoría los filósofos han construido sus sistemas sobre uno a otro de estos dos polos: o han negado la necesidad o han negado la libertad humana.

<sup>13</sup> Parecido a la *relación recíproca* de Kant (2006/1787).

basan en estas y se diferencian de estas—, entonces la tentativa de comenzar con el análisis del trabajo. (Lukács, 2004: 55)

A partir de estas premisas, Lukács desarrolló dos dimensiones del concepto trabajo, en relación al sentido o fin del mismo del trabajo (*lo teleológico*) y al fundamento para el desarrollo de lo social (*praxis*).

El trabajo como fundamento teleológico es el punto de partida de Lukács para definir el trabajo como la concreción del tránsito entre *lo animal* a la sociabilidad, a la “humanidad”. Este tránsito ocurre en tanto el trabajo es causa del ser social, pero también, en tanto existe la predisposición genética para dicho tránsito<sup>14</sup>. Dicho en otras palabras, el trabajo se constituye en la esencia del hombre, ya que es principio (*Anfang*) de su hominización.

De otro lado, Lukács reconoce en el trabajo el medio de expresión del hombre, a partir de lo cual se llega a existir. En tal sentido, el trabajo es comprendido como modelo de praxis social. El argumento principal lukacsiano se basa en considerar al trabajo como un modelo, una forma originaria (*Urform*) que se efectiviza, en tanto existe y se realiza.

Junto con el desarrollo de estas dos dimensiones del trabajo: finalidad/esencia y práctica, Lukács propone la existencia tres pasos fundamentales en el ejercicio del trabajo: la *formulación del objetivo*, la *búsqueda de los medios* para alcanzarlo y finalmente el *logro del resultado*. De estos tres pasos/momentos la formulación del objetivo se constituye, en buena cuenta, en el sentido del valor que se le da al trabajo, de tal manera que la búsqueda de los medios para alcanzarlo (asociado al

---

<sup>14</sup> Lukács (2005) afirma, junto con Hegel (2008/1807), que la “genericidad en-sí” del hombre puede pasar a su “genericidad para-sí” mediante el trabajo.

manejo experto o la técnica) y el resultado alcanzado (asociado al impacto en la sociedad) resultan ser la consecuencia de este sentido del valor.

Finalmente, el autor presenta un argumento concluyente al afirmar que la categoría fundamental para comprender el “complejo de complejos” que es el trabajo es el valor que la sociedad y la propia persona le da. En un claro ejercicio hermenéutico esta capacidad de vivir en comunidad existe cuando el valor de uso del trabajo se transforma en valor cambio.

### **3.1.3. Reflexiones en torno a la vocación. Enfoques teóricos**

Qué se entiende por vocación y qué influencia ha tenido en el desarrollo de las sociedades pareciera ser algo impreciso y difícil de distinguir. Ortega y Gasset distingue entre el ser, el deber ser y el tener que ser, en donde la vocación es esta obligación última (citado por Gracia, 2007). La concibe como la fuente de la vida humana, la felicidad y la razón de ser; la razón que precede a la acción de llevar a cabo una ocupación, siendo entonces aquello que diferencia a las personas de los animales (citado por Moro y Polonio, 2004).

De manera general, la vocación se entiende como un llamado, un deseo de alcanzar una meta, una expresión del individuo que lo lleva a elegir un camino determinado. Pero también, es posible la vocación como una aptitud o inclinación hacia cierta temática. No obstante cualquiera de estas acepciones, lo común es establecer una relación entre este concepto y la elección y el desarrollo de una opción laboral particular y es a partir de esta relación que se da sentido y valor al trabajo.

Si bien esta relación entre vocación y trabajo está constantemente presente como elemento explicativo de la elección y desempeño laboral (tanto a nivel de sentido común como en construcciones teóricas sobre la elección laboral), existen

profesiones en donde el elemento vocacional se constituye en el “centro” mismo del trabajo. Debido a su carácter de servicio a la comunidad y a su responsabilidad en el bienestar y el desarrollo, en este tipo de profesiones los otros factores explicativos de la elección laboral se confinan en un segundo plano y son vistos como obstáculos para la óptima realización de dichas labores (Rivas, 1998).

Desde otras disciplinas, principalmente desde la psicología, se han esbozado diversas teorías para abordar el tema vocacional. Para descomponer el mito de la vocación como la razón de ser del trabajo es conveniente hacer un recuento de las diversas construcciones teóricas sobre el tema, a fin de entenderlo en sus múltiples dimensiones.

Siguiendo la clasificación de Crites (1974) es posible identificar dos grandes tipos de enfoques: los no psicológicos y los psicológicos.

Dentro de los enfoques no psicológicos se distinguen tres líneas argumentativas diferentes. En primer lugar, están los factores casuales basados en la teoría del azar (Miller y Form, 1969). Bajo esta línea se entiende la elección vocacional en tanto resultado de los acontecimientos fortuitos en la vida de las personas. Implica que la vocación aparece para satisfacer las necesidades creadas a partir de poderosas circunstancias, muchas veces contextualizadas en el marco de procesos sociales específicos como las guerras o las epidemias.

Una segunda línea conceptual reconoce en los factores económicos los motivos de elección vocacional, siendo entonces determinantes las necesidades del mercado y las leyes de la oferta y la demanda.

De manera bastante racional, el individuo escoge la profesión que piensa le traerá mayores y mejores ventajas futuras. Evalúa su propia accesibilidad a los insumos que necesita para ello, como la formación profesional específica, y busca



información que le permita identificar la probabilidad de colocarse en los mejores puestos de trabajo.

Finalmente, la tercera línea argumentativa considera la importancia de los factores culturales y sociales como elementos decisivos en la elección vocacional. La importancia de dichos factores radica en la influencia que ejercen en la estructura de las posibilidades y las metas que los individuos se fijan.

Instituciones como la familia y la escuela, a través de las cuales se socializa al individuo, así como la clase social sitúan a los sujetos en una posición determinada de la estructura social, predisponiéndolos en su elección, aunque no determinándola.

Por otro lado, y siguiendo la clasificación de Crites (1974), dentro de los enfoques psicológicos se identifican cuatro, de los más representativos<sup>15</sup>.

En primer lugar, a inicios del siglo XX y en pleno auge de la psicología descriptiva, Frank Parsons (1854–1908) elabora la teoría pionera de la elección vocacional. Sobre las bases de la psicología de las diferencias individuales, Parsons postula la teoría de rasgos y factores para explicar los temas vocacionales. Bajo este enfoque, el individuo se concibe como poseedor de un conjunto de rasgos cuantificables, los cuales debieran ser contrastables con las características básicas que poseerían las distintas profesiones. En tal sentido, a mayor relación entre los rasgos y las características profesionales, mayor probabilidad de acertar en la elección vocacional. Por ello, la comprensión del individuo, tanto de sus propias

---

<sup>15</sup> Para efectos de la presente investigación se desarrollan cuatro marcos conceptuales. No obstante, la literatura registra otros modelos como el de satisfacción laboral, el enfoque de las necesidades, etc.

características como de los requisitos de los diversos trabajos disponibles, realizaría una elección en función de ambos aspectos.

En segundo lugar, se encuentra el modelo psicodinámico, que busca explicar la elección vocacional a partir de varios procesos psicológicos profundos. Con un origen común (los postulados freudianos) el modelo psicodinámico recoge en buena medida el ajuste entre persona y ocupación. Sin embargo, incorpora el valor del individuo en tanto se le reconoce como un sujeto con agencia.

Dentro de este modelo se distinguen líneas diferenciadas de argumentación. Por un lado, las teorías psicoanalíticas consideran que el trabajo es reflejo de la personalidad y la elección vocacional guarda relación con los procesos de construcción y desarrollo del yo, fundamentalmente en los primeros años de vida. Así mismo, este enfoque postula que el individuo debe postergar la satisfacción de sus deseos e impulsos (pulsiones en términos freudiano) inmediatos a fin de lograr sus objetivos a largo plazo.

Una segunda línea teórica pertenece al enfoque de la satisfacción de necesidades<sup>16</sup>. Basado en los principios genéticos de los procesos psicológicos y en la teoría de la motivación de Abraham Maslow (1991/1954), esta teoría coloca el énfasis en los deseos y necesidades ligadas a las experiencias de la infancia (se resalta en este caso la relación padre-hijo) que llevan al individuo a optar por una ocupación y ambiente laboral determinados.

Finalmente, a mediados del siglo XX Donald Super (1962) desarrolla una de las más influyentes teorías sobre la elección vocacional. Este enfoque basado en el

---

<sup>16</sup> Una de sus principales representantes es Anne Roe, quien a mediados de los 60 plantea una alternativa conceptual a las teorías presentadas por Donald Super.

concepto de sí mismo consiste en la construcción de un concepto de sí mismo vocacional mediante la adopción y desempeño de diversos roles durante el proceso de socialización (un ejemplo clásico es el juego), reconociendo y poniendo a prueba las habilidades propias tanto desde la autopercepción como de la percepción de los otros.

En tercer lugar y siempre en el marco de los modelos psicodinámicos se desarrollan las teorías evolutivas de la elección vocacional. Se resaltan tres teóricos importantes dentro de este conjunto: Ginzberg, Super y Tiedeman. En sus teorías muestran a la elección vocacional como un proceso que atraviesa etapas a lo largo de la vida del individuo en donde se da una sucesiva toma de decisiones en diversos contextos tales como preferencia, elección, ingreso y adaptación a un rubro de acción laboral específico. Se considera además la “madurez vocacional”, que implica la inclusión de elementos como el bienestar futuro y la jubilación en la edad avanzada.

En cuarto y último lugar dentro del enfoque psicológico de la vocación están las teorías de la elección vocacional basadas en las decisiones. Se basa en dos presupuestos básicos. Hay, por un lado, un individuo que requiere tomar una decisión, y, por el otro, hay dos o más caminos posibles sobre los cuales debe decidirse en base a la información que dicho individuo maneja acerca de ellos. De este modo, el individuo elabora una estrategia de acción que consiste en la evaluación de los posibles resultados de cada curso de acción, la valoración que desde el propio individuo se le otorga a dichos resultados y la elección de una vía a partir de la evaluación realizada. Cabe resaltar que, desde este punto de vista, un individuo con un rango de opciones más restringido tendrá por el contrario mayor certeza de sus decisiones y viceversa.

Los enfoques teóricos y las líneas argumentativas sobre la vocación dan un importante vuelco durante la década de los 70. Las reflexiones teóricas al respecto se orientan a comprender la vocación en un marco más complejo. Es así que aparecen en las agendas de discusión los enfoques integrados, los cuales buscan conciliar los aportes de la psicología, la sociología y la economía, entendiendo a la vocación, como elección y comportamiento, como un proceso complejo y multidimensional. Aunque no explícitamente, en algunas de las teorías resumidas anteriormente se manifiesta una suerte de sisma entre el individuo y la sociedad, en donde, por un lado, la vocación es en última instancia una expresión individual, y por el otro, resulta en gran medida una elección y modo de vida producto de las coacciones que impone la estructura sobre los sujetos (Rivas, 1989).

No obstante, como menciona Giddens (1995), la estructura, entendida como reglas y recursos, coacciona a la vez que posibilita la acción de los sujetos; la limitación de unos es además la posibilidad de obrar de otros. En ese sentido, la vocación, que comúnmente es atribuida a características individuales (en la etimología del término, *vocacio* alude justamente a una diferenciación; la misión para la cual se llama a cada persona sólo puede ser llevada a cabo por ella misma) requiere ser comprendida dentro de las relaciones entre agentes a nivel micro y macro; es decir en una interacción entre lo individual y lo social.

Aportes interesantes desde esta última perspectiva han sido el modelo de Holland basado en tipologías de personalidad y ambientes y el modelo socio-fenomenológico de Super. John Holland (1971) entiende a la vocación como una expresión de la personalidad, que es construida en interacción con un ambiente específico. La vocación de una persona está conformada por los intereses planteados por los elementos que componen a la personalidad y el ambiente en donde esta se desarrolla y, de acuerdo a su estructura, tendrán ciertas probabilidades de expresarse a través de conjuntos de trabajos que se desarrollan

a su vez en espacios coherentes con los elementos constitutivos de la personalidad.

El ambiente, pues, permite la inclusión de características sociales diversas como lugar, clase, ingresos, etc. que, en conjunto con características psicológicas del individuo, darán lugar a un rango probable de intereses vocacionales que se traducirán con cierta probabilidad en estructuras ocupacionales, acordes con el trasfondo psicosocial del individuo. Este modelo, no obstante, entiende la vocación como algo estático; se imagina los ambientes y personalidades que se generan en ellas como estáticos, y de igual manera la vocación no cambia a través del tiempo (Cochran, 1990).

El modelo de Donald Super resuelve en cierta medida el problema de la vocación como un factor estático en la vida del sujeto. Si bien en este caso el sujeto elige, de forma similar a como se realiza en el enfoque del concepto de sí mismo, la toma de decisión no es un evento que se da en un punto específico del tiempo y divide la vida de las personas. Para Super, esta se da a lo largo de la vida. No sólo eso, sino que distingue entre diversas etapas de la vocación hasta llegar a la madurez vocacional en donde el comportamiento del sujeto y las expectativas de los otros son congruentes. Dichas etapas son distintas entre sí y por lo tanto requieren de estrategias distintas para llevar a cabo las decisiones. Así, utilizando un ejemplo que no se refiere a una realidad específica alguna, mientras que en una etapa temprana de la vida, los valores morales pueden tener un valor alto para realizar una elección vocacional, en etapas más avanzadas el valor de ciertas características económicas o de prestigio social pueden tener mucho más peso en la toma de decisiones. Además, entiende que el valor y significado del oficio mismo a través del cual se lleva a cabo la vocación cambia y se ajusta a las diferentes etapas, en donde los roles que debe representar el sujeto tienden a ser distintos. Los individuos requieren cumplir en cada etapa con ciertas metas vocacionales, y

el no tener éxito remite en stress y frustraciones que se acumulan en etapas progresivas.

Cochran (1990) señala que en general, aunque la teoría sobre vocación ha avanzado mucho desde sus inicios y que está más cercana a llegar a un entendimiento de lo que es la vocación, la investigación empírica ha tendido a transformar a la vocación en un objeto independiente, por lo que el aporte de las diversas perspectivas que enriquecen este concepto no han logrado llegar a explicaciones más eficaces.

Este es también el caso de la vocación docente. La tendencia general es a tomar la vocación de los docentes hacia la carrera como un dato más, el cual no es cuestionado en ningún momento; cuestionarlo sería ir en contra de la imagen del maestro que se ha construido lo cual puede dar la impresión de ser un sinsentido. El problema, entonces, no es la vocación en sí, sino los factores que se tejen alrededor de ella. Es tema es tratado pocas veces como problema de investigación.

En un estudio sobre vocación docente realizado por Encarnación Sánchez-Lissen (2002) se identifica una serie de elementos económicos y sociales que son de suma importancia para la toma de decisiones en la elección de la profesión docente. No obstante, el estudio arroja también que la presencia de estos elementos es considerada negativa, pues distorsionarían la esencia de la profesión. La autora sugiere poner énfasis en la formación moral y vocacional de los estudiantes durante el tiempo de estudio de la carrera, dejando sin explotar la posibilidad de plantear una gama de variables que conducirían a un análisis mucho más rico y crítico de la vocación.

Una entrada alternativa es propuesta por Jane Dawson (2005). Su preocupación por la relación entre vocación y docencia proviene específicamente de la educación adulta, en donde se habla justamente de una desvocacionalización de

la docencia. Inspirada en los pensamientos de Williams y Bourdieu, decide estudiar la historia del término vocación y descubrir así el significado socialmente atribuido en relación al trabajo. Lo que en un principio aparecía como una justificación para escapar de la esfera productiva y económica y mantener el estilo de vida y privilegios del clero, durante el transcurso de la historia se ha ido transformando a través de la crítica sobre el trabajo que se hace posible en distintos contextos histórico-sociales. Hoy en día se busca construir una imagen de la vocación como la búsqueda de la expresión del yo verdadero, un camino a través del cual expresamos nuestra libertad.<sup>17</sup>

Si bien quitar el velo sobre el significado del término vocación y mostrar el proceso de construcción social que ha venido atravesando (marcado por discursos de poder ubicados detrás de la noción de vocación) es una tarea necesaria, como apunta Dawson (2005) esto debiera ser solo la puerta de entrada para analizar la naturaleza y el trabajo del docente. Es preciso entonces descubrir cómo se construye el valor del trabajo del docente, así como la forma en que este le permite obtener vías para la realización de sus metas, a fin de empezar a descubrir el mito sobre la vocación docente que lo envuelve y oscurece.

Para aportar en ello, resultado necesario mirar, brevemente, aquello que sucede con las actitudes hacia la profesión y la satisfacción laboral de los docentes.

Murillo y Román (2012) señalan que solo es posible construir un sistema educativo de calidad con maestros que se muestren motivados, contentos, reconocidos y

---

<sup>17</sup> Contra esta idea surgen críticas como las de Bauman (1998), que opina que esta última idea esconde detrás condiciones laborales impuestas por el capitalismo en donde se reemplaza a la ética de trabajo por la estética de trabajo. El trabajo como vocación se ha convertido, por las desigualdades e inestabilidad laboral que caracterizan a la época, en un privilegio que distingue tan sólo a una pequeña élite.

recompensados por su labor. Así, dado que la calidad educativa se explica y se comprende desde el docente: desde sus percepciones y actitudes —hacia la educación, hacia su profesión y hacia los estudiantes—, el estudio de ambos constructos es fundamental para el desarrollo de políticas educativas pertinentes.

Si bien los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros influyen en su quehacer educativo, también sus percepciones y actitudes —hacia la profesión y hacia las actividades relacionadas a su rol— tienen incidencia en su desempeño y en el desarrollo de la vocación. Al hablar de futuros maestros, Seda (2012) indica que las actitudes juegan un rol muy importante en el éxito de la carrera docente, dado que estas los llevan a comportarse de una manera positiva o negativa.

No obstante, cabe señalar que estas variables no van a afectar únicamente al docente —su desempeño y su éxito profesional— sino que van a repercutir también en las actitudes y los logros de aprendizajes de los estudiantes (Yildirim, 2012). Así, por ejemplo, tal como mencionan Andronache, Bocoş, Bocoş y Macri (2012) las actitudes positivas que los docentes tengan hacia su profesión ayudan a desarrollar más fácilmente la motivación intrínseca de sus estudiantes hacia el aprendizaje.

Por lo tanto, estamos ante el estudio de un factor que no solo contribuye al bienestar profesional y laboral de los maestros, sino que impacta directamente en los logros educativos.

Según Eagly y Chaiken (2005), las investigaciones se han centrado más en responder cómo se cambian las actitudes que en conocer cómo se forman. Andronache y otros (2012), indican que el proceso de formación y manifestación de las actitudes docentes, involucra: (1) la adquisición de un sistema comprensivo de cogniciones, creencias y asunciones relativas a la profesión docente, (2) la adquisición de un sistema de experiencias afectivas relacionadas a la profesión



docente, y (3) formación y manifestación de un comportamiento apropiado de acuerdo a las cogniciones y emociones afectivas.

Debido a que los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma, los docentes se ven obligados a reaccionar y adaptarse a los cambios. Así, la angustia, la inseguridad, la apatía pero también la ilusión y el compromiso son reacciones emocionales que están presentes en las respuestas de los profesores ante los cambios que se plantean en el sistema. Por consiguiente, en el marco de un contexto educativo cambiante, es necesario no perder de vista los sentimientos y los afectos que constituyen las actitudes y las percepciones docentes, como componentes necesarios a considerar y fomentar.

En la misma línea, la preocupación básica de los programas de capacitación docente- tanto inicial como en servicio- es tener cambios deseados en las actitudes docentes frente a sus estudiantes y frente a su profesión. Más aún, como menciona Seda (2012) estos programas - tienen un rol principal en la formación de los pensamientos de los profesores hacia su profesión. Asimismo, es necesario que, dentro de sus líneas de acción, incluyan el desarrollo de actitudes positivas de los docentes hacia su propio proceso de aprendizaje.

La relación entre las actitudes y percepciones docentes sería entonces bidireccional, pues ambas se influyen mutuamente, compartiendo dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

La actitud positiva hacia el trabajo permite observar conductas constructivas que se reflejen en trabajadores satisfechos. En el caso de que la actitud sea negativa, se pueden observar conductas no deseables, ya que los involucrados se sienten insatisfechos con su trabajo, no se involucran en sus labores y no asumen verdadero compromiso con la organización para la cual trabajan (García-Ruiz, 2006).

Según Bauder (2006), la actitud hacia el trabajo está relacionada con el perfil sociodemográfico del individuo. Así, la edad y el nivel de estudios pueden explicar las actitudes que adopta el individuo y que condicionan su manera de afrontar la relación con el trabajo (García y Bernal, 2008). Por otra parte, el estudio realizado por Yildirim (2012) no encontró diferencias significativas en las actitudes de los docentes según escuela ni edad. No obstante, según los hallazgos de esta investigación el género sí llevaría a diferencias significativas, siendo las actitudes más positivas en el caso de las mujeres.

Adicionalmente, la estabilidad de la satisfacción laboral, las condiciones físicas de trabajo, las recompensas y la remuneración, forman parte esencial de la actitud del individuo hacia su trabajo. Así, la actitud que se genera de estos factores ha recibido mucha atención de parte de los investigadores, pues se cree que ayuda a mejorar los resultados del desempeño laboral (Ansa y Acosta, 2008). Cabe señalar que, tal como menciona García y Bernal (2008), otras actitudes relacionadas con la forma en la cual una persona se identifica con su trabajo, participa en él y considera su desempeño, resultan igualmente pertinentes para las investigaciones de las actitudes hacia el trabajo.

La satisfacción docente es el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubbles, 2013). Van der Ploeg y Scholte (2013) distinguieron cinco aspectos básicos que van a influir directamente en la satisfacción laboral del profesor: manejo del apoyo, autonomía, relaciones con colegas, naturaleza del trabajo, condiciones laborales.

En una investigación realizada por Marchesi y Díaz (2012) con profesores españoles se encontró que el sentimiento que más satisface a los profesores en su trabajo es el ser reconocido como un buen profesor y como una persona íntegra. En

contraposición, lo menos satisfactorio para ellos es la falta de reconocimiento profesional y la falta de respeto de los estudiantes.

En cuanto a la edad como variable relacionada con las actitudes se encontró que los profesores jóvenes son los más positivos y optimistas en su vida personal y en su trabajo. Así, conforme aumenta la edad se muestran más cansados y desesperanzados en su trabajo educativo. (Marchesi y Díaz, 2012).

Asimismo, en otras investigaciones (Seda, 2012) que han explorado la satisfacción docente destaca que desde la perspectiva los propios maestros ha habido una disminución del respeto hacia la profesión docente, influyendo negativamente en su satisfacción.

Por otra parte, respecto a la profesión docente, los futuros docentes no la consideran como aburrida y creen que es conveniente para ellos. Pero, a pesar de esto, no recomiendan esta profesión a otras personas y un número considerable de docentes no está seguro o se arrepiente de haber elegido la docencia como carrera.

En cuanto a la relación docente-alumnos, Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubles (2013) señalan que se debe considerar el control, es decir, el grado de control que el docente tiene sobre lo que sucede en clase, y la afiliación, es decir el grado en que los docentes y estudiantes interactúan de forma armónica o no armónica. Joaquín Gairín (1990), por su parte, defiende la existencia de cuatro modelos de actitud que presenta el profesor frente al alumno: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo.

Asimismo, algunos estudios destacan que aunque las relaciones entre el docente y los estudiantes suele ser un aspecto olvidado dentro de las investigaciones de actitudes docentes, estas son muy importantes para la satisfacción laboral

docente. Al respecto, Chang (2009) y Spilt, Koomen y Thijs (2011) indicaron que la primera explicación para el alto estrés de los docentes en la profesión es el involucramiento emocional de los docentes con sus alumnos. En la misma línea, de acuerdo con Byrne (1999) y Chang (2009) los docentes pueden experimentar cansancio emocional y desarrollo de actitudes negativas hacia sus estudiantes y hacia su profesión cuando el clima de la clase se deteriora.

Así, aunque este aspecto puede ser causa del estrés laboral docente, en el estudio realizado por Marchesi y Díaz (2012) se encontró que lo que más valoran los docentes en relación con los alumnos son las cuestiones afectivas, de relación, mientras que lo peor es la falta de respeto. Además, los docentes afirman que las cuestiones que más dificultad plantean en su quehacer diario son la disciplina en clase y el desarrollo socioafectivo de los alumnos.

La vocación es una de las principales razones por las cuales los postulantes a docentes deciden entrar dentro de la carrera magisterial. Así, por ejemplo, en la investigación realizada por Marchesi y Díaz, (2012) se encontró que casi la totalidad de docentes afirmaba que es necesario tener vocación para dedicarse a la enseñanza. Además, la mayoría de los docentes valoran la docencia como una profesión y la asocian principalmente a términos como esperanza y afecto.

### **3.2. UNA TEORÍA SOBRE EL RECONOCIMIENTO. LOS RECORRIDOS DE PAUL RICOEUR**

Paul Ricoeur (1913-2005) aborda el reconocimiento desde una reflexión hermenéutica sobre los usos léxicos y filosóficos del término<sup>18</sup>. Partiendo de la

---

<sup>18</sup> La fuente central de este análisis es *Caminos del reconocimiento* (2006). También revisé *La lectura del tiempo pasado* (1999); *Sí mismo como otro* (1996); y *Freud: una interpretación de la*

ausencia de una teoría del reconocimiento (en contraste con las teorías del conocimiento), Ricoeur aborda el término desde su riqueza polisémica, en paralelo con diferentes acepciones filosóficas. Establece, entonces, tres estudios sobre los destinos contradictorios del reconocimiento, en relación con los fundamentos filosóficos de doctrinas como el desarrollo humano y el multiculturalismo.

Partiendo de la multiplicidad de significados del término “reconocimiento” en el léxico cotidiano y de la univocidad de su sentido en el debate político —como en el caso de las políticas de reconocimiento—, Ricoeur plantea una lectura del destino social de ésta noción, en una serie de hitos significativos en la historia de la filosofía. En efecto, busca darle al discurso filosófico la coherencia de una “polisemia regulada” que replique a la polisemia lexicográfica del término.

De este modo, Paul Ricoeur cuestiona la dispersión u omisión del reconocimiento como problema en la filosofía, en contraste con la centralidad del mismo en las denominadas “luchas por el reconocimiento”. Considera que esta visión conflictiva del reconocimiento se contradice con experiencias alternativas (de reconciliación de las diferencias), que tienden a ser omitidas, no explicitadas u olvidadas (la *gratitud*, como uno de los significados obviados del reconocimiento es aquí central)<sup>19</sup>.

Por ello, el autor concluye (Ricoeur, 1996, 2006) que son dos las principales coordenadas que deben orientar la elaboración conceptual del reconocimiento: la

---

*cultura* (1999), para entender su propuesta de “hermenéutica del sí”, como el marco filosófico de su reflexión teórica y de su revisión conceptual del reconocimiento.

<sup>19</sup> Lo no-dicho, el no-saber y el olvido son categorías que entran dentro de una discusión filosófica mayor (propriadamente fenomenológica), que incorpora elementos terapéuticos del psicoanálisis, y que no se reduce al plano de la vida psíquica, sino que se articula con los trabajos anteriores del autor sobre identidad narrativa e identidad colectiva (Hegel, 2008 [1807]).

relación entre identidad y alteridad en el plano del “trabajo sobre la diferencia” y la relación entre reconocimiento y desconocimiento (en tanto “no reconocimiento”) en el plano del “trabajo del desconocimiento en la conquista del reconocimiento”.

Abordaré, en primer lugar, el modo en que este autor analiza el reconocimiento en el nivel gramatical (en el tránsito de la *voz activa* a la *voz pasiva* del verbo “reconocer”) y el nivel filosófico (en las acepciones del reconocimiento como *juicio*, *memoria* y *acción*); seguidamente me ocuparé del reconocimiento como identificación (primer estudio), como capacidad (segundo estudio) y como mutualidad (tercer estudio). Se concluye con una apretada síntesis, que intentaré ubicar dentro de su noción de trabajo.

### **3.2.1. El recorrido del reconocimiento en el nivel gramatical**

Desde la revisión lexicográfica, el autor (2006) se pregunta por los significados del reconocimiento en el lenguaje —y, por ende, por sus usos en la historia de la filosofía desde Aristóteles hasta las filosofías trascendentales) y la fenomenología— y en las discusiones más contemporáneas sobre la lucha por el reconocimiento.

En primer lugar, el juego de desviaciones y derivaciones de sentido que se establece en el plano de lo implícito (lo no-dicho) sobre el significado del reconocimiento en sus usos léxicos y filosóficos, requiere distinguir el verbo reconocer, en su voz activa y pasiva, del sustantivo reconocimiento. Ricoeur identifica que existen hasta 23 acepciones del vocablo reconocimiento en sus derivaciones verbales, así como la organización de esta polisemia en tres categorías eje: el reconocimiento como juicio, que alude a las capacidades de aprehender mentalmente un objeto (reconocer es identificar, distinguir, conocer);

de aceptar (admitir la veracidad o fidelidad de algo) y de confesar (manifestar gratitud).

Lo interesante es que este reconocimiento adquiere en el uso una valoración desde lo negativo; se reconoce una acción positiva, pero conlleva a una respuesta con una acción negativa (sentido de deuda). Hay como trasfondo una lógica de intercambio, que a medida que el autor dialoga con diferentes actualizaciones del tema del reconocimiento, se evidencian como toda una gama de significados que trascienden el plano lexicográfico. Por ello, Ricoeur establece un vínculo entre las teorías filosóficas y las categorías ordenadoras halladas en la lexicografía (reconocimiento como aprehensión, como aceptación y como confesión), replanteándolas como elementos de las teorías sobre el juicio (teoría del conocimiento en tanto admisión de veracidad y de autoridad), la memoria (teoría del recuerdo en tanto identificación de huellas) y la acción (en el acto de la confesión u aceptación de deuda y gratitud).

### **3.2.2. El recorrido del reconocimiento en la filosofía**

Es interesante que el título de la obra (Caminos, en francés *parcours*) implique el establecimiento de recorridos (otra de las acepciones de reconocimiento). En este sentido, Ricoeur selecciona tres pensadores claves de la historia de la filosofía (Kant, Bergson y Hegel), cuyas obras confieren un sentido cada vez más amplio no solo a la discusión gramatical del reconocimiento, sino a su problematización conceptual. En ese sentido, a través de tres estudios, va abordando el tránsito del

reconocimiento en la *recognition* kantiana, el *recuerdo* bergsoniano y la *Annerkennung* hegeliana.<sup>20</sup>

Aunque la principal polémica que plantea Ricoeur en su recorrido por los significados del reconocimiento en la filosofía es con Axel Honneth<sup>21</sup>, teóricos de las ciencias sociales como Amartya Sen, Charles Taylor y Marcel Mauss aparecen también en diferentes momentos de su reflexión sobre las disimetrías o contradicciones del reconocimiento, en tanto dimensión individual (reconocimiento de sí) y colectiva (reconocimiento mutuo). Estos abordajes a diferentes tradiciones de pensamiento son las que confieren a la lectura del reconocimiento de Ricoeur una notable y significativa importancia para replantear viejos temas y debates desde una perspectiva interdisciplinaria.

Sintetizo, entonces, de manera somera cada estudio en relación a lo que comprendo son sus ejes principales: la construcción identitaria; la producción de capacidades y la crítica a las limitaciones de las políticas de reconocimiento.

*Primer estudio: el reconocimiento como identificación (el sí mismo reflexivo)*

El título del primer estudio el *reconocimiento como identificación* tiene como principales hitos a las teorías del conocimiento de Descartes y de Kant, concentrándose en la noción kantiana de *recognition*. Se puede decir que el estatuto filosófico del reconocimiento desde las teorías del juicio (en tanto facultad cognitiva y operación volitiva) empieza con la pregunta por el *qué*, que

---

<sup>20</sup> Profundizaré en cada uno de estos hitos en la medida que aborde cada estudio por separado, pues en la práctica están muy interconectados con toda una tradición de pensamiento que se remonta a Aristóteles.

<sup>21</sup> Particularmente con su obra: *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica, Barcelona, 1997.



conlleva a la respuesta sobre un *algo indeterminado*. Sobre este *algo* (objeto, persona o cosa) es que primero Descartes (en su distinción entre admitir algo como verdad o como error) y luego Kant (al relacionar lo empírico con lo trascendental) sientan las bases para el binomio verbal: reconocimiento-identificación.

Para Kant, la identificación se define como “unión en el tiempo”, siendo el tiempo definido en sus características de acumulativo, ordenado y homogéneo. En ese sentido, el juicio en Kant es básicamente una relación entre sensibilidad e inteligibilidad, entre el objeto que se da y el sujeto que piensa sobre el objeto. Esto tiene una expresión más elaborada en el esquematismo planteado por Kant dentro de su visión del juicio como “síntesis de lo diverso”, en donde corresponde a la *recognition* la función de articular el tránsito del concepto al esquema. En función al tema que interesa develar a Ricoeur, resalto que sobre la base del binomio reconocimiento-identificación se plantea otro: el del reconocimiento-manifestación, en donde identificar implica distinguir distintos elementos y reconocerlos como auténticos a partir de marcas, huellas, que se presentan ante los sentidos y se representan en la mente.

Presentación y representación llevan así al tema de la memoria y al temor a lo irreconocible. Ricoeur ejemplifica esto con un pasaje de *El tiempo recobrado* del libro “En busca del tiempo perdido” Proust, en donde éste reflexiona sobre el efecto del envejecimiento (el tiempo) en el trabajo de reconocer a alguien que no se reconoce a primera vista.

Lo irreconocible, como *experiencia límite*<sup>22</sup> del reconocimiento como reconocimiento, lleva así de la pregunta sobre el *qué* (el objeto reconocido), a la pregunta sobre el *quién* (el sujeto que reconoce y se reconoce): la identidad o el *sí mismo reflexivo*<sup>23</sup>.

*Segundo estudio: el reconocimiento de sí (la fenomenología del hombre capaz y de la promesa)*

Continuando con su recorrido, Ricoeur aborda, en este tramo, tanto el tema de la memoria individual y colectiva, como el de las capacidades y las prácticas sociales, a partir de la revisión de diversas teorías sobre la acción humana (principalmente Aristóteles y Amartya Sen). Alrededor de la pregunta sobre el *sí mismo*, articula la memoria (en tanto manifestación de la identidad *idem* o mismidad anclada en el pasado) con la promesa (en tanto identidad *ipse* o ipseidad orientada al futuro). Esta articulación corresponde al binomio verbal: el reconocimiento-atestación.

La pregunta sobre el *quién* conlleva a una respuesta: *puedo*. Es decir, el “hombre capaz” puede decir (algo), hacer que (ocurra algo) y contar/contarse. En esta última capacidad es que la fenomenología del hombre capaz se conecta con el tema de la identidad narrativa.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Equivalente a la noción de *situación límite* de Jasper.

<sup>23</sup> Este tema es abordado extensamente en *Sí mismo como otro*. Básicamente, Ricoeur plantea que la identidad personal se constituye alrededor de dos paradigmas: la identidad ipse o ipseidad (el sí) y la identidad idem o mismidad (lo mismo). De donde se deriva que el pronombre reflexivo *sí mismo* es la capacidad de autodesignación, otra derivación de reconocimiento. Cabe resaltar que Ricoeur considera que esta reflexividad no se reduce al plano de la identidad personal, sino que también se define en las relaciones interpersonales (en tanto experiencias de alteridad).

<sup>24</sup> En este tema, Ricoeur se basa en el tema del “reconocimiento de la responsabilidad”, planteada por Bernard Williams (2006).

En el pensamiento de la modernidad, hay un giro interpretativo, que resalta las capacidades reflexivas y trascendentales de la acción humana. De este modo, a nivel de las filosofías reflexivas, primero Descartes pero principalmente Locke, establecen una “tradición de la mirada interior”, por el cual la persona adquiere conciencia de sus actos en el tiempo de manera introspectiva. En cambio, los filósofos trascendentales, empezando con Kant, dan un contenido moral a la conciencia, llevando el tema de la responsabilidad al de la autonomía, entendida en los sentidos de ley y de arbitraje.

Con estas precisiones, Ricoeur profundiza en el problema de la identidad narrativa, en la cual el *quién* no solo es capaz de hablar, actuar y narrarse, sino que es capaz de dar cuenta de sí mismo. Esto tiene el doble sentido de “padecer” (dar cuenta como confesión) y “reparar” (dar cuenta como deuda). Se entiende entonces que el principio de responsabilidad tiene como correlato el reconocimiento de los efectos de nocividad de los actos. Conviene aquí resaltar que lo que caracteriza fundamentalmente a la identidad narrativa es su fragilidad, no solo ante el ejercicio del poder (que puede manipularla) sino en su relación temporal con la identidad personal.

En la relación de la identidad con el pasado, a partir de la distinción aristotélica entre rememoración pasiva (*mneme*) y activa (*anamnesis*), diferentes pensadores<sup>25</sup> han problematizado cómo se realiza el proceso de rememoración activa. Ricoeur toma la perspectiva de Bergson sobre el “reconocimiento de las imágenes” y la articula con el tema de la aprehensión y de la presentación del primer estudio, pero ésta vez en torno al recuerdo como aprehensión del “pasado en el presente”. El reconocimiento deviene en un reencuentro, tema que va

---

<sup>25</sup> Spinoza, Freud, Husserl, San Agustín, Locke y Bergson.

preparando para el abordaje del tercer estudio (sobre el reconocimiento mutuo), pero Ricoeur considera conveniente no solo hablar en este plano de la identidad narrativa como memoria, sino también como promesa, con lo cual articula al tema del *puedo* con la negatividad del *no puedo*: prometer es comprometerse, pero este compromiso no siempre puede realizarse, las bases de su fiabilidad trascienden el plano lingüístico y se insertan dentro de una dimensión fiduciaria. De allí que el reconocimiento-atestación requiera tomar en consideración las convergencias entre filosofía y ciencias sociales (básicamente economía, historia y antropología).

En este tramo, Ricoeur se concentra en la noción de *agency* de Amartya Sen, y específicamente en la relación entre *rights* y *capabilities*. En el campo de la historia, resalta básicamente la relación entre representaciones colectivas y prácticas sociales, trabajada por los historiadores culturales, pero no la desarrolla en profundidad. En el campo de la antropología, desarrolla ampliamente, en el tercer estudio, la teoría del don de Marcel Mauss. En todo caso, lo que termina revelando la revisión del binomio reconocimiento-atestación, en diálogo con teorías sobre las capacidades de poder obrar, es la dimensión jurídica (como derecho) y declarativa (como declaración y confesión) del reconocimiento.

En un sentido contemporáneo, la certeza práctica de la adscripción de una identidad como auténtica, conlleva a una reivindicación como un derecho de exigir reconocimiento, que en el plano de la justicia social implica conflictividad, en términos de pluralidad, alteridad, acción recíproca y mutualidad. Lo que Ricoeur critica, y que lo lleva a problematizar el tema del reconocimiento como reconocimiento mutuo, es que el discurso de las políticas de reconocimiento olvidan u obvian (desconocen en tanto no reconocen) que están asentadas en una tradición o esquema de pensamiento que privilegia la conflictividad y que esto dificulta reconocernos mutuamente en términos de reciprocidad. Ello lo lleva al

siguiente tramo, en donde la pregunta pasa del quién al otro, del ego al alter ego, o de la identidad a la alteridad.

*Tercer estudio: el reconocimiento mutuo (la tensión entre conflictualidad y reciprocidad)*

En este punto, el final del recorrido de Ricoeur apunta a un contrapunteo entre Hobbes y Hegel y a sus actualizaciones en la temática de la lucha por el reconocimiento<sup>26</sup>. Es importante resaltar que este contrapunto tiene como marco ontológico la tensión entre la disimetría de “el uno y el otro” y la reciprocidad de “el uno al otro”. Es decir, ya dentro de la filosofía política y del Estado, la discusión sobre el reconocimiento, según Ricoeur, se centra en el problema de vivir juntos y en las implicancias, en las luchas contemporáneas por el reconocimiento, del olvido u omisión de las diferencias que hacen que “el uno no sea el otro”.

El argumento hobbesiano establece que el contrato social que autoriza al Estado, como una entidad artificial que representa los actos y palabras de la multitud, tiene como motivación el miedo a la muerte violenta. La persona individual delega, entonces, en una persona artificial su libertad o derecho de naturaleza, renuncia a su libertad anti-ética (estado de naturaleza) a favor del derecho para-ético (orden contractual). Esta premisa es cuestionada por Hegel, al plantear que la vida ética (*Sittlichkeit*) no solo se encuentra ligada a la negatividad de la lucha por la supervivencia (miedo a morir violentamente por expansión de las pasiones primitivas) sino que encuentra su fundamento en la lucha por el reconocimiento

---

<sup>26</sup> Entre Hobbes y Hegel se establece básicamente una confrontación teórica, en donde el primero construye una teoría del desconocimiento originario (el estado de naturaleza como negación de la paz), en tanto el segundo elabora una respuesta a este reto a partir de una teoría del reconocimiento recíproco (el estado jurídico o de reconocimiento como acto constituyente del Estado).

(deseo de ser reconocido recíprocamente en sí y para sí en el devenir de la Idea Absoluta).

El planteamiento hegeliano *onto-teo-lógico* de la lucha por el reconocimiento (Anerkennung), encuentra entonces en la “vida ética absoluta” (eticidad) las manifestaciones formales positivas (los vínculos familiares), pero también la contraparte negativa (la venganza y el crimen) de las relaciones de dominio (libres respecto a la diferencia) y servidumbre (asentadas en la diferencia). Hegel no contrapone los aspectos naturales y formales de la vida social, pues entiende que el acto de poder gobernar articula los sistemas de necesidad, justicia y disciplina, dentro de una dinámica que forma parte del devenir del Espíritu que retorna a sí mismo (a su ipseidad), haciéndose otro a partir de su relación consigo mismo. En otras palabras, para Hegel, la realización de la identidad (personal y colectiva) como unidad se establece en tanto totalidad.

Las implicancias del pensamiento de Hegel, en lo que respecta al binomio, reconocimiento-legitimación, son evidentes en la teoría del Estado jurídico como ser-reconocido-universal. En este caso, el contrato que constituye al Estado en Hegel no se funda en la exclusión del uno y el otro (que se expresa teóricamente en el Estado de naturaleza hobbesiano de guerra de todos contra todos como desconocimiento de la paz); sino que su determinación se fundamenta en las relaciones de intercambio mutuo, en tanto relaciones de reconocimiento recíproco (vida ética) que superan la exclusión del uno y el otro.

Al secularizarse el Estado, la conceptualización de la idea Absoluta de Hegel adquiere expresión empírica en la idea de pluralidad humana de Axel Honneth (1997). Este pensador, a partir del planteamiento hegeliano del fundamento moral de las relaciones interpersonales, plantea tres modelos de reconocimiento mutuo (y sus respectivas figuras de negación) (tabla 1).

**TABLA 1.**  
**MODELOS DE RECONOCIMIENTO**

Modelo/Reconocimiento	Negación /Desprecio
Afectivo (Amor)	Rechazo (Humillación)
Jurídico (Derecho)	Exclusión (Indignación)
Axiológico (Estima social)	Desprecio (suma de las anteriores)

Fuente: Elaboración propia.

Según Ricoeur, la lógica de Honneth es que entre el reconocimiento jurídico hay formas de reconocimiento prejurídicas (afectos) y postjurídicas (valores comunes), que al no ser realizadas se convierten en formas de lucha: las luchas por el reconocimiento se motivan así por formas de desprecio (como respuestas morales): la humillación, ante la desaprobación de unión, y la indignación, ante la lesión del respeto de sí. El plano del reconocimiento en un horizonte de valores comunes (solidaridad) lleva a Ricoeur a abrir una discusión sobre el tema del conflicto en las relaciones intersubjetivas.

Para Honneth (1997), la victoria jurídica del reconocimiento (como logro del respeto de sí) se expresa en la dignidad, entendida como la capacidad reconocida de reivindicar un derecho. En cambio, la estima social excede el plano jurídico del reconocimiento, y plantea la lucha desde el carácter simbólico de las mediaciones sociales. En este punto es que Ricoeur incorpora las problemáticas de la justificación y la grandeza (Boltanski y Thévenot) y de las políticas del reconocimiento (Charles Taylor). Brevemente, las pruebas jurídicas (litigios) en

situaciones de conflicto derivadas de la pluralidad de los “mundos de grandeza” (entendidos como “economías” o modos de valoración del bien común) implican el “reconocimiento de la superioridad” de unos valores sobre otros. El reconocimiento mutuo de la superioridad encuentra su modelo más perfecto en la relación de aprendizaje maestro-discípulo. En cambio, en el plano del multiculturalismo, la situación se complica, porque la política de la diferencia desplaza a la de la igualdad del universalismo liberal, acusándola de homogeneizante.

Nuevamente, salen a relucir en esta conflictualidad los temas de ampliación de derechos y capacidades subjetivas. Es justamente en este punto que Ricoeur plantea su principal crítica a la tipología de Honneth: si existe una motivación negativa de las luchas sociales de dignidad igualitaria (es decir, si toda lucha por el reconocimiento tiene un componente moral negativo): ¿Cuándo alguien se considera reconocido verdaderamente?, ¿no se reducen las luchas del reconocimiento a una solicitud indefinida, figura de “mal infinito”? (Ricoeur, 2006: 274-275).

Ricoeur plantea entonces conjurar la *tentación identitaria* a partir del análisis de las experiencias efectivas de “Estados de paz” que no resuelven la conflictualidad, pero que le darían un sentido positivo a las motivaciones de las luchas. De tres modelos de Estados de paz (*eros*, *philia* y *ágape*), Ricoeur considera que es en el *ágape* donde los intercambios permiten un reconocimiento mutuo pacífico. Esto lo lleva a la teoría de la reciprocidad, y al problema del don en la tríada dar-recibir-devolver planteada por Mauss.



Para decirlo en pocas palabras, el don es según Ricoeur una forma de reciprocidad positiva<sup>27</sup>, que genera intercambios mutuos, pero que también abre una nueva problemática: la generosidad de *lo sin precio* o el acto de donar sin esperar reciprocidad, con lo cual coloca al acto de recibir como la categoría base (y no a la obligación de devolver, como planteaba Mauss). Esto coloca al ágape en su dimensión de invitación, de llamada, que trasciende el plano ceremonial (simbólico) de donar, y subraya lo festivo (gestual) y lo optativo (no normativo) del don. Así, estos gestos [...] ponen en marcha una onda de irradiación y de irrigación” que contribuyen a la paz, aunque en perspectiva “quizás la lucha por el reconocimiento sigue siendo interminable (Ricoeur, 2006: 307).

Así culmina el recorrido de Ricoeur, con el último binomio verbal: el reconocimiento-gratitud (que implica reencuentro, reconciliación, resolución de las diferencias), a través de la fenomenología de las intenciones de la experiencia efectiva del intercambio de dones.

A partir de estas reflexiones, lo que sigue son algunas de las conclusiones de Ricoeur, analizadas desde una breve aproximación a su noción de trabajo.

Del mismo modo que Ricoeur recapitula su texto sobre el reconocimiento a partir de la pregunta sobre el sentido de su título (*parcours*: recorrido, también traducido al castellano como caminos), recapitulo este análisis desde las diferentes aristas semántico-filosóficas del reconocimiento abordadas por Ricoeur (como identificación, como atestación y como reconciliación) y a partir de una noción que aparece recurrentemente en el texto: la noción de trabajo.

---

<sup>27</sup> Otras formas serían la venganza (reciprocidad negativa) y el mercado (reciprocidad sin mutualidad).

Considero que el término *trabajo*, tal y como aparece en Ricoeur, replica el uso dado por Freud, como parte de la labor del analista y del analizado, pero también expresa la propia elaboración o resolución de los mecanismos que regulan la vida psíquica. Es así que el trabajo de la memoria aparece articulado al trabajo del recuerdo y del duelo. Se define el trabajo como una noción dentro de un punto de vista económico, en donde lo cuantitativo (el lenguaje de la fuerza o de las pulsiones) del psicoanálisis freudiano se concentra en las manifestaciones externas de la vida psíquica (Ricoeur 1999a). Pero dado que Ricoeur plantea un punto de vista metapsicológico, en donde interesan los usos de la memoria asociados a la noción de trabajo aplicado al recuerdo, dicha noción presupone en Freud, en contraste con lo nocivo de la melancolía, no solo el sufrimiento (del recuerdo y del duelo) sino la responsabilidad ante los mismos:

Si nos preguntamos ahora que nos enseña la melancolía sobre el duelo, habrá que volver a considerar el concepto de *Ichgefühl* (...) al que Freud caracteriza en una ocasión como ‘reconocimiento de nosotros mismos’. Se caracteriza por la vergüenza ante el otro, que el melancólico desconoce, pues está demasiado ocupado consigo mismo. Estima de sí y vergüenza serían, de este modo, las componentes vinculadas del duelo. (Ricoeur 1999b: 37)

El sí mismo, la atestación de sí, se contrapone de este modo a las filosofías del sujeto, que se concentran en la identidad racional (el cogito cartesiano) y descuidan la *ipseidad*, la cualidad del sí mismo como otro (distinto de sí en cuanto otro). Estos son los fundamentos conceptuales de Ricoeur para su propuesta de *hermenéutica de sí* (Ricoeur, 1996).

En su libro “Camino del reconocimiento”, Ricoeur concluye que la hermenéutica de sí puede encontrarse expresada en la noción de trabajo. El autor sintetiza que la elaboración conceptual del reconocimiento debe tomar en cuenta la relación entre identidad y alteridad en el plano del trabajo sobre la diferencia y la relación

entre reconocimiento y no reconocimiento en el plano del trabajo del desconocimiento en la conquista del reconocimiento.

*El trabajo sobre la diferencia*, expresado en el binomio reconocimiento-atestación, deriva la pregunta sobre el *quién* en algo, alguien, sí mismo y finalmente en los unos a los otros. En el plano de la identidad, la atestación remite a una dimensión temporal (en el tiempo y ante otro) que articula la memoria con la promesa y el pasado con el futuro. Por ello, la identidad se relaciona con la alteridad en la medida que la atestación remite a la autoaserción, al *yo puedo* (decir, hacer, narrar) en relación con los otros.

Señala Ricoeur que la mutualidad del reconocimiento se anticipa en el ante-el-otro, pero no se realiza en él, por lo que el reconocimiento mutuo, entendido desde el trabajo de lo negativo (desde Hobbes hasta Hegel y sus actualizaciones en las políticas de reconocimiento) se vincula con el desconocimiento (entendido como no reconocimiento) (Ricoeur, 2006).

En este plano, el *trabajo del desconocimiento en la conquista del reconocimiento* ha sido abordado por la filosofía desde los juicios y sentimientos negativos. El temor de engañarse sobre sí mismo, es decir al error —y su expresión social como sentimientos de desprecio—, motiva las luchas por el reconocimiento de sí por los otros, pero conllevan al desconocimiento de sí mismo y del otro. Esta aporía o contradicción insoluble abre dos vías: conflictualidad sin fin; o Estados de tregua (de paz) en las experiencias efectivas de intercambio del don como figura privilegiada de los Estados de paz. En otras palabras, el reconocimiento mutuo no solo involucra una conflictualidad entre diferentes protagonistas del intercambio, sino que implica una disimetría que no se resuelve en este propio intercambio.

Resalta entonces Ricoeur que no se debe olvidar la disimetría fundamental que existe entre el uno y el otro, pues en el régimen de gratitud se intercambian dones,

pero no lugares. Esto parece conllevar a una afirmación del reconocimiento que cuestione la banalización del reconocimiento, tanto en el plano afectivo (desde las políticas primordialistas de identidad) como jurídico (en demandas igualitaristas que conducen a nuevas formas de “conciencia desgraciada”<sup>28</sup>).

De este modo, pese a que no plantea una teoría alternativa del reconocimiento, el pensamiento o la propuesta de pensar el reconocimiento desde la hermenéutica del sí apertura varios retos a la investigación social, siendo central aquí la problematización de términos que comúnmente se toman como definitivos, lo cual termina omitiendo o subordinando (bajo las figuras del elogio o la celebración de las diferencias) aspectos sumamente conflictuados de la vida social y de la vida psíquica, que exceden el marco universalista del reconocimiento jurídico. Cobra entonces plena urgencia la necesidad del abordaje interdisciplinario de temas polémicos, que conllevan a acciones y políticas públicas, a menudo divorciadas del debate teórico, pero que en la práctica actualizan bajo diferentes maneras viejos presupuestos ontológicos no problematizados u olvidados en su interlocución con el Estado.

### **3.3. IDENTIDAD PROFESIONAL: PRÁCTICA ESPECIALIZADA Y FUNCIÓN SOCIAL**

La identidad profesional es una categoría compleja. Su definición y el análisis de sus componentes constitutivos ha sido tema de investigación por disciplinas como la sociología y la psicología, contribuyendo así en la comprensión de esta categoría.

---

<sup>28</sup> Resalta Ricoeur dos formas contemporáneas: la victimización (ante los sentimientos negativos de la falta de reconocimiento) y la postulación de ideales inalcanzables (como búsqueda insaciable de capacidades conquistadas).

Buena parte de esta complejidad descansa en la propia complejidad de las dos nociones que forman parte de esta categoría.

La literatura especializada sobre identidad profesional registra un bajo nivel de consenso sobre aquellos factores que comprenden la noción de identidad (asociada a la profesión). En general, es posible encontrar perspectivas que no proveen definiciones (porque las dan por sentadas), otras que definen muy operativamente el concepto de identidad y un tercer grupo que ofrece definiciones generales del término individual de 'identidad' o el término colectivo de 'identidad (profesional) docente'.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) observan que, sin embargo, todas estas definiciones tienen en común la idea de que la identidad no es un atributo fijo o inamovible de un individuo, pero un fenómeno relacional que se caracteriza por ser un proceso constante que implica a ambos persona y contexto, que (la identidad) consiste de sub-identidades y que la agencia es un elemento esencial de esta. Según Gee (2000) la identidad puede ser definida como el tipo de persona que un individuo es reconocido siendo en un contexto dado. De este modo, la identidades (profesional) docente puede ser definida como los medios a través de los cuales los docentes negocian y reflexionan sobre los aspectos de su rol situados socialmente (O'Connor, 2008).

A lo largo de la mayor parte del siglo XX la profesión docente fue vista como una práctica en la que el docente era un ser no-comprometido (*disengaged*) y mecánico, cuya única función era transmitir sus conocimientos e información a los estudiantes (Bilbao y Monereo, 2011; Brilhart, 2010). En las últimas décadas del siglo, sin embargo, se encuentra que las creencias del docente impactan de forma significativa en sus pensamientos y acciones en la clase, y que estas creencias son durables y difíciles de cambiar (Pajares, 1992). Por lo tanto, se reconoce que el

docente debe ser considerado como un participante de la clase, un agente más ya no una simple herramienta (Bruner, 1996).

Es por esto que en la actualidad se pone un creciente énfasis en el rol de las emociones, pasión, compromiso (commitment), y coraje en la enseñanza. (Akkerman y Meijer, 2011), mientras que al mismo tiempo deja de predominar (a pesar de que se sigue aplicando) el énfasis tradicional en la adquisición de los docentes de 'activos' (*assets*) como la adquisición y transmisión de conocimientos (Akkerman y Meijer, 2011).

Los cambios paradigmáticos vienen acompañados por cambios conceptuales. Son tres las conceptualizaciones predominantes de la identidad en los últimos tiempos: la pre-modernidad, la modernidad, y la post-modernidad. Bajo el concepto de la pre-modernidad el individuo es subordinado a un ente cósmico superior, por lo tanto vive la vida de acuerdo a normas colectivas (predominantemente religiosas, entes sobrenaturales) y la creencia en una verdad única y absoluta. Posteriormente, durante el predominio del concepto de modernidad debido a la ilustración, la revolución científica, y la industrialización, la verdad se centra en el individuo (Akkerman y Meijer, 2011).

En general, predomina la concepción de la identidad como única, como una personalidad capaz de generar su propia visión única del mundo y mostrar un estilo único e inconfundible. Predominan las características de unidad, continuidad e individualidad.

Y, finalmente, con el predominio del concepto de post-modernidad, entran en cuestionamientos tanto las creencias pre-modernas como las modernas. El individuo viene a ser visto como parte del contexto del ambiente social al que pertenece. La identidad deja de ser vista como un marco único e unificado, y pasa a ser vista como algo fragmentado y que toma forma como respuesta los múltiples

mundos sociales en los que el individuo se ve involucrado. Los consensos actuales (Akkerman y Meijer, 2011; Bilbao y Monereo, 2011; Brilhart, 2010; O'Connor, 2008) reconocen las características de multiplicidad, discontinuidad y naturaleza social.

En lo que a métodos de investigación narrativos se refiere, Cardelle-Elawar y Sanz (2010) diseñaron el modelo de auto-regulación de identificación, definición, exploración y evaluación (IDEA por sus siglas en inglés) que se aplica para analizar la motivación de los docentes para cumplir con sus responsabilidades como tales y para entender mejor la formación de su identidad. Bedacarratx (2009) por su parte propone trabajar con grupos de reflexión, los cuales considera que son la vía óptima para 'acceder a las significaciones desde donde los sujetos construyen su rol profesional y su identificación con el mismo en el marco de una situación formativa. Watson (2007) da preferencia al análisis de posicionamiento (*Positioning Analysis*) de Bamberg, el cual consiste en un proceso discursivo mediante el cual los individuos son ubicados en conversaciones como participantes observables y subjetivamente coherentes en historias producidas de forma colaborativa.

El uso de las narrativas individuales como método de investigación es conceptualizado de distintas formas por distintos autores. Brilhart (2010) utiliza la metáfora de la 'Caja Negra' (*Black Box*) para referirse a la importancia e impacto que el conocimiento personal, las experiencias y la identidad tienen sobre la forma en que el maestro conceptualiza su trabajo, influencias que, como menciona el autor, a pesar de ser evidentes, son también difíciles de 'destapar'. Watson (2007) y Clandinin, Downey y Huber (2009) utilizan respectivamente los términos 'Historias Pequeñas' (*Small Stories*) e 'Historias por las cuales Vivir' (*Stories to Live by*) para referirse a las historias que viven los docentes en práctica, y las historias

que cuentan sobre quiénes son y en quiénes se están convirtiendo como profesores.

Métodos menos convencionales de investigación, y que traspasan el uso único de los métodos de investigación narrativos son los usados por Di Franco, Siderac y Di Franco (2009), y por Leitch (2006). El primero, emplea un análisis de discursos visuales que consiste en interpretar dibujos/imágenes realizados por estudiantes de profesorado y a su vez establecer una triangulación con los testimonios escritos. El segundo, introduce el uso de la 'narrativa creativa' que combina los métodos basados en el arte con la indagación narrativa. Mediante este método, pretende acceder, explorar, y hacer explícitos varios aspectos del conocimiento 'corporal inconsciente'. De este modo, se busca entender plenamente las relaciones de los docentes con sus prácticas, ya que, como indica el autor, se necesita que haya un conocimiento más profundo y que trascienda lo narrativo acerca de las condiciones que afectan el entendimiento propio de los profesores de sus identidades personales y profesionales.

Las diferentes aproximaciones desarrolladas son un aporte a la comprensión de la identidad profesional. De manera general, la profesión está definida sobre la base de un conjunto de características que pueden agruparse en tres categorías: aquellas relacionadas a la competencia necesaria para realizar la actividad que es materia de la profesión, aquellas otras asociadas a la regulación de agentes externos y la autorregulación de los profesionales, y aquellas relativas a la necesidad de la sociedad por contar con la actividad ofrecida (Quintana 1980, Escolano 1980). No obstante, no existen consensos sólidos sobre la definición de profesión, particularmente en sociedades contemporáneas en donde las nociones de trabajo y los niveles de especialización obligan a la creación de otras formas de empleabilidad (Hualde, 2003).



Estos pocos consensos obedecen, en buena parte, a las corrientes teóricas que buscan comprender cuáles son los factores que hacen que una tarea especializada, remunerada y socialmente necesaria se convierta (o sea) una profesión.

Andrew Abbott (1988) desarrolla un importante análisis sobre cómo las diferentes corrientes sociológicas imprimen elementos conceptuales propios a la noción de profesión; los cuales llegan incluso a ser opuestos entre sí. Un breve resumen de estas propuestas da cuenta que mientras que para las corrientes funcionalistas la profesión es un medio para controlar la relación asimétrica entre experto y cliente, el estructuralismo la profesión es una de las múltiples formas de (auto)control de las ocupaciones sociales. Finalmente, desde una posición neomarxista las profesiones son los vehículos responsables del funcionamiento del aparato ideológico del Estado y de la sociedad.

Nuevamente, en un breve ejercicio de recapitulación (volveremos a ello más adelante) las tres corrientes comparten dos elementos comunes: el vínculo de la profesión con la sociedad y la acreditación (en el más amplio sentido de la palabra) de la actividad profesional. Sobre esta base es que Hualde (2003) propone que aspectos determinantes en la definición de una profesión están colocados en que la atención a los clientes (mercado) requiere de reconocimiento social para la certificación y también del reconocimiento del Estado, si es que, particularmente, se trata del servicio civil. Sin embargo, este reconocimiento no es unilateral, pues como afirma Elliot (1975), en su pionero estudio sobre las profesiones, el ser profesional supone una demanda de posición y reconocimiento social. En tal sentido, el profesional no solo es exigido a demostrar su especialización, sino que demanda de la sociedad y del Estado este reconocimiento a su saber especializado.

Este marco ofrece una pertinente puerta de entrada a la comprensión de la profesión docente. En 1975, el investigador y profesor inglés Eric Hoyle usó, probablemente por primera vez en el ámbito de la investigación educativa, el término *profesionalismo* para referirse a los discursos y a las estrategias que algunos colectivos docentes utilizaban para buscar mejoras en su estatus laboral, en sus condiciones de trabajo y en su salario. Particularmente, en el Reino Unido muchas de estas demandas fueron atendidas en los años siguientes. No obstante, la mayoría de medidas implementadas no lograron mejorar el profesionalismo de los docentes. En efecto, una década después el mismo Hoyle (1986) sostuvo que los procesos orientados a incrementar el profesionalismo de los docentes no sirvieron para que la tarea de enseñar sea una práctica profesional legitimada y reconocida de mejor manera por la sociedad.

Esta situación paradójica planteada por Hoyle sirvió de base para que la investigación anglosajona, particularmente inglesa y canadiense, inicie un importante y sustantivo proceso de reflexión sobre la profesión docente y, en especial, sobre los elementos que dicha profesión requiere para alcanzar la ansiada legitimidad social.

Es así como los trabajos de investigación de Goodson y Cole (1993), Hargreaves (1994), Goodson (1995), Ozga (1995), Hargreaves y Goodson (1996), Fullan y Hargreaves (1996), Hargreaves y Fullan (1998) y Hargreaves (1999) instalaron en el discurso sobre la profesión docente una clasificación que ha orientado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad.

Estos estudios identificaron entonces que no es suficiente “hacer más experto” al profesional; es decir mantenerlo actualizado en el desarrollo de sus capacidades para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello

no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad.

En tal sentido, la noción de **profesionalidad** (*professionality*) acompañó a la noción primigenia de **profesionalismo** (*professionalism*) en la reflexión sobre la profesión docente. La noción de profesionalismo mantuvo su esencia en los factores propios de la experticia técnica, del saber especializado, de las habilidades propias de la enseñanza y la noción de profesionalidad se encaminó a estudiar, a comprender y, posteriormente, a proponer fortalecer la otra dimensión de la profesión: la relación con la sociedad, el valor que esta le asigna, pero también la responsabilidad social de los profesionales de la educación.

De esta manera y tal como lo sugiere Linda Evans (2008), la noción de profesionalidad pasó a ser el eje ordenador de las discusiones sobre el desarrollo profesional docente.

[...] es desde el lugar de la profesionalidad que deben enfocarse las iniciativas de cambio y desde donde se debe el desarrollo profesional y es desde la profesionalidad, como componente del profesionalismo, en donde [la investigación] los sociólogos debe centrar su atención.  
(Evans, 2008: 10)

Pero, ¿cómo se interpreta la noción de profesionalidad en la enseñanza?

En las investigaciones de Cardelle-Elawar y Sanz (2010) y de Bedacarratx (2009) se resalta la importancia de enseñar en formas que son contextualmente responsables, lo cual significa educar tomando en cuenta el contexto (conformado por lo social, cultural, histórico, político, económico, etc.) en el cual se encuentra la escuela y aplicar las medidas respectivas para asegurar que el trabajo de la institución se relevante con el entorno en donde se encuentra en lugar de brindar un modelo de educación estandarizada que no refleja la realidad Clandinin,

Downey y Huber (2009) brindan el ejemplo de las fallas que se dan en el sistema educativo canadiense donde la falta de preparación para enfrentar los retos culturales en la educación afecta y crea brechas de desigualdad que perjudican especialmente a las poblaciones aborígenes del mismo país. Beatrice Ávalos (2011) ilustra la dificultad de los docentes para desarrollarse profesionalmente en Namibia post-apartheid y la necesidad de recurrir a técnicas de preparación que respondan a la situación extraordinaria en la que se encuentran estos docentes, quienes acaban de salir de un entorno de conflicto, violencia, y discriminación.

Los Cambios de Panorama o *Shifting Landscapes* son una extensión de las formas de enseñar en formas que son contextualmente responsivas discutida en el párrafo anterior. Sin embargo, lo que distingue a estos cambios es que se dan exclusivamente en países desarrollados y tienen que ver directamente con los efectos que los temas de la globalización, las poblaciones de refugiados, la inmigración, la demografía, las disparidades económicas y el cambio ambiental tienen en estos países. Clandinin, Downey y Huber. (2009) nos indican que es debido a esto que se imponen sobre los sistemas escolares, tareas de reconstrucción de culturas e identidades nacionales, amenazadas por la globalización y la migración multicultural.

Di Franco, Siderac y Di Franco (2009) resaltan que se les demanda profundizar en las matemáticas, la ciencia y la tecnología y recomponer los niveles académicos hasta igualar o superar al de las economías competidoras. Estos cambios de panorama no solo causan cambios abruptos en los sistemas educativos, sino que también afectan a la identidad del docente y a la forma en que este conceptualiza su trabajo, llevándolo, en casos extremos, a abandonar su puesto debido a las crecientes presiones del cargo, como demuestra el caso de las escuelas Canadienses investigadas por Clandinin y otros (2009).

No obstante, el problema de la globalización y estandarización de la educación es criticado por Troman (2008), que menciona que estos se ven reflejados en los exámenes estandarizados que, no reflejan todo el desarrollo y trabajo que los alumnos hacen en clase. Agrega que existen diversos factores externos que no son tomados en cuenta en estas pruebas, tales como el nivel socio-económico y el apoyo de los padres, factores que también son decisivos. Clandinin, Downey y Huber (2009) y Di Franco et al. (2009) se enfocan en las demandas globales y la imposición hegemónica acerca de qué debería conformar una institución y cultura de estudios. Concluyen que esto resulta en que los docentes tengan que dedicarse a la investigación y publicación, y por lo tanto sean sustituidos por profesores menos experimentados para dictar clases.

En Watson (2007) encontramos que los docentes voluntarios tienen interiorizado el discurso de la educación como sistema de 'reproducción social' perpetuando así, como Bourdieu (1998[1994]) indica 'la conexión escondida entre aptitud escolástica y la herencia cultural. Bedacarratx (2009) añade que la educación se trata de una práctica de intervención social que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones. Di Franco, Siderac y Di Franco (2009) por otra parte, mencionan que la ideología hegemónica promueve y fortalece la circulación de discursos de sentido común en lo educativo como un modo de coartar la reflexión crítica. Estos discursos tienen coherencia y similitud tanto dentro como fuera de la escuela y generan importantes restricciones culturales que alejan a los sujetos de la comprensión.

Jurasaitė-Harbison (2005) argumenta que la identidad profesional de un docente es conformada no solo por su círculo y ambiente profesional, sino también por las relaciones sociales y estructurales que existe dentro y más allá del contexto social de la relación investigador-docente. Robinson, Anning y Frost (2005) también se

refiere a la importancia del aprendizaje informal, incluso dentro de la misma institución educativa. Menciona que en niveles informales, el café y las conversaciones en los corredores son una fuente de intercambio de conocimiento profesional. Compartir espacios de oficinas facilita las oportunidades para miembros de un equipo de compartir conocimiento y experiencias. Este aprendizaje forma una parte significativa en la mejora de la capacidad profesional

Los sistemas de entrenamiento docente influyen en la forma en como los docentes conceptualizan su trabajo. Beijgaard, Verloop y Vermunt (2000) nos muestran en su estudio el caso de los docentes pertenecientes a diferentes generaciones en Holanda. En su percepción inicial sobre ellos mismos, los docentes novatos (menos de 10 años de experiencia) no se consideran expertos en la materia que enseñan, lo cual es contrario a la percepción inicial de los docentes expertos (más de 10 años de experiencia) sobre ellos mismos cuando empezaron su carrera. El autor indica que esto puede deberse a la preparación particular que recibe cada generación de docentes. Desde 1987 la preparación docente en el país ha consistido de un curso de postgrado de un año, muy distinto a la preparación antes de esta fecha, que consistía de un curso de cuatro meses en el último año de bachillerato. Este cambio no solo en la duración de la preparación, sino que también en el contenido, influye profundamente en la forma en que los docentes conceptualizan su trabajo. O'Connor (2008) y Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez (2011) también ilustran este tema refiriéndose al caso de Australia y España respectivamente.

El tema de los procesos reflexivos por parte de los docentes es elaborado por distintos autores. La acción reflexiva "...supone una consideración persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce" (definición de Dewey, citado en Erazo-Jiménez, 2009: 67). García y Arancibia (2007) indican que la literatura recomienda

contar con espacios de reflexión pedagógica, y para ello, los profesores requieren de tiempo para observar, cuestionar, comprender e incorporar conocimientos. Sin embargo, estos espacios de reflexión profunda, tanto individuales como grupales, sobre la práctica pedagógica son limitados. Esto claramente no juega a favor de la construcción tanto de saberes educativos como de identidades docentes.

Erazo-Jiménez (2009) agrega que los procesos de reflexión requieren de sujetos con intencionalidad reflexiva, es decir, los docentes deben de ser preparados y equipados con técnicas y herramientas que los ayuden a reflexionar adecuadamente. Bilbao y Monereo (2011) añaden que debido a la falta de preparación, los maestros suelen involucrarse en el aula del mismo modo a pesar de encontrarse frente a problemas obvios, debido a su falta de preparación reflexiva.

Las entrevistas presentadas en las investigaciones y la falta de alguna estructura común entre estas demuestran que urge la necesidad de un marco teórico que pueda ser adquirido y utilizado por docentes para poder así conceptualizar sus identidades. Erazo-Jiménez (2009) indica que en la mayor parte de entrevistas con docentes el acto de detención no dio paso a procesos reflexivos. Se detectó entonces que si bien los docentes dominan un conjunto de términos que dan cuenta de una cierta formación y especialización, en el discurso interactivo no es posible detectar 'procesos de conceptualización' que involucren detención analítica y 'lectura conceptual' de las temáticas o problemas.

Watson (2007), a través de uno de los docentes voluntarios de su investigación, hace referencia a la importancia de tener experiencia laboral previa en diferentes campos, y como esta es una herramienta que mejore el desempeño docente. Troman (2008) hace énfasis en el hecho que los docentes que han estado en otras profesiones anteriormente, son más capaces para reconocer y manejar el rango

de compromisos e identidades paralelas. Ellos se vuelven más estratégicos y políticos al defender sus propias identidades.

Refiriéndonos al tema de la Influencia que los Investigadores Ejercen en sus Voluntarios, La investigación de Jurasaitė-Harbison (2005) consistió en una serie de entrevistas con Eleanor (pseudónimo), profesora en una escuela secundaria en Lituania con 21 años de experiencia docente. Al final del estudio, la investigadora se sorprendió cuando la entrevistada concluyó que esta experiencia había sido un desarrollo profesional para ella. Durante la entrevista, resalta el hecho de que la docente se refiera a la actividad de enseñar como una actividad similar a la de investigar, demostrando la influencia que tiene el entrevistador en la entrevista.

Recopilando, se puede afirmar que la producción investigativa ha estado orientada a estudiar aquellos elementos vinculados estrechamente al profesionalismo para comprender la identidad profesional de los docentes. En tal sentido, la investigación sobre factores relacionados a la profesionalidad es bastante menor, a pesar del reconocimiento de su importancia. Sin embargo, lo que más llama la atención es que la investigación latinoamericana sobre identidad profesional de la última década ha estado orientada a comprender y a explicar como factores exógenos y/o contextuales al individuo-docente impactan en su identidad. Balances como los de la ecuatoriana Rosa María Torres y la argentina Lea Vezub dan cuenta de esta idea.

Torres (2000) identifica, en el marco de un análisis de las reformas educativas en América Latina, que así como las reformas educativas latinoamericanas de las década de los 90 orientaron una identidad profesional de docente más tecnócrata; esas mismas reformas contribuyeron a que la identidad de los docentes se viera sometida al desprestigio y al empobrecimiento de su imagen profesional. Esto debido principalmente a una separación entre lo que esperan lograr las reformas



y las expectativas de los docentes. No obstante, la autora reconoce que son las reformas elementos primordiales en la construcción identitaria y por ello, son dichos procesos de cambios los llamados a reconceptualizar la docencia y fomentar la reconstrucción de nuevas identidades profesionales entre los docentes. Tomando en cuenta que parte del proceso de construcción de identidad está relacionado por el entorno en que se da, es preciso construir una nueva representación social de los docentes, de cuya construcción deben ser partícipes ellos mismos. De esta manera, el nuevo docente en el imaginario colectivo debe pasar de problema a solución, siendo partícipe activo de la dirección que tome el cambio educativo.

Por su lado, Vezub (2007) sostiene que si bien hoy en día se ha logrado que el factor docente esté presente en la mayoría de las políticas educativas, esta no está resultando efectiva en transformar las prácticas y relaciones más tradicionales que se llevan a cabo cotidianamente en las aulas. Para lograr este cambio, es preciso, pues, sentar las bases de una nueva identidad profesional para los docentes. Esto debido a que las políticas educativas, al reconstruir la tarea docente sin hacer lo mismo con su identidad profesional, hiper-responsabilizaron su tarea a la vez que le restaban autoridad frente a la sociedad y los transformaban en agentes a implementar los mandatos de la nueva política. Los docentes, viéndose amenazados, han resistido estos grandes cambios dentro de los confines de las aulas. Esta forma de trabajo es practicada por los docentes de todas las escuelas y reproducida por los nuevos docentes como estrategia de supervivencia al momento de ingresar al mundo laboral y encontrarse con un panorama que no comprenden, con lo cual las políticas educativas terminan teniendo poco o ningún efecto.

Este peso que tienen las reformas y las decisiones de políticas educativa en la identidad profesional de los docentes ha sido recogida en investigaciones. En estos

estudios, la identidad docente estaría parametrada por la política educativa (Lizana, 2009), bloqueada por los procesos de reforma que destruyen el colectivo docente (Racedo, Galli, Cieza, Mendoza y Mamaní, 2006) y que los docentes se vean confundidos y frustrados (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Justamente, Bolívar, Fernández y Molina (2005) identificaron que para enfrentar esta situación los docentes han desarrollado dos tipos de estrategias. Unas resultan estrategias psicológicas que consisten en establecer una separación mayor entre el yo-individuo y el yo-docente. Dicho de otro modo, el docente deja de sentir la docencia como vocación y esta pasa a construirse solamente como ocupación remunerada. El otro tipo de estrategias tienen que ver con lo pedagógico, a las cuales los autores denominan “estrategias de supervivencia”, que los docentes ponen en práctica dentro del espacio del aula. Dichas estrategias aprendidas de la práctica, no obstante, les son útiles en la medida en que pueden mantener la estabilidad del desarrollo de la clase, más concederán que no son soluciones efectivas al problema de la enseñanza en el nuevo contexto educativo. El estudio propone, pues, que dichos cambios en la manera de construir la identidad docente responden a una estrategia que busca salvaguardar la identidad profesional, construida y heredada del “modelo clásico” de enseñanza, la cual es percibida como en proceso de destrucción a manos de contextos de post-reforma.

Lo interesante, es que el impacto de las reformas en la construcción de la identidad profesional de los docentes es aún más poderoso cuando esas decisiones de política se traducen en proyectos educativos específicos en las escuelas. Silvia López, en una investigación sobre cómo un grupo de docentes chilenos configuran su identidad profesional, afirma que aquellos profesores comprometidos con el proyecto educativo para el cual trabajan cuentan con elementos culturales, sociales y pedagógicos que se constituyen en elementos fundamentales de su identidad profesional (López, 2003).

Por otro lado, existen también estudios que dan cuenta de cómo características personales influyen en la construcción de la identidad profesional, siempre en el marco de la dimensión del profesionalismo. Una de ellas es la de María de Fátima Barbosa (2004). Para esta investigadora brasileña, la identidad profesional está definida, partiendo de un contexto de enseñanza e investigación, los límites que el docente coloca respecto de su práctica laboral, la relación que el profesor establece entre la teoría y la práctica (contexto real de la enseñanza), y la forma de realizar la tarea de enseñar, particularmente en la gestión y en el control de la clase.

La reflexión de Barbosa puede ser complementada con la propuesta del profesor mexicano Moisés Torres (2005) sobre los tres elementos que más impactarían en la construcción identidad profesional docente: un adecuado manejo del autoconcepto, el desarrollo de un discurso de valoración sobre sí mismo y los logros simbólicos y materiales que alcanzaría como producto de su trabajo.

Carson (2005), a partir de una investigación sobre las reformas educativa de Canadá y Sudáfrica, enfatiza en aspectos aún más personales en la definición de la identidad docente, los cuales ha sido muchas veces postergados en las decisiones de política (y también en la investigación sobre identidad docente). Afirma Carson que pese a que las reformas a gran escala de la educación pública se están convirtiendo hoy en día en un fenómeno global, la literatura sobre cambio educativo toma en cuenta muy pocas veces la subjetividad de los docentes en dicha transformación. Esta ausencia no es sorpresiva pues las reformas educativas han estado frecuentemente dirigidas a frenar la actividad sindical o remover el poder de los docentes de controlar el currículo para evitar la propagación de ideologías. Por ello, en el cambio educativo, el docente aparece como un actor en quien no se puede confiar. Basándose en experiencias de educación multicultural y anti-racismo, el autor menciona que es de suma importancia considerar la

subjetividad de los docentes y cómo el cambio afecta su práctica y, especialmente, su identidad profesional.

Un ejemplo propuesto por Carson (2005) es lo que ha sucedido con los procesos de capacitación. Estos, afirma el autor, no han dado resultado debido a que la acción de capacitar, en donde se busca reemplazar los conocimientos vigentes hasta entonces por otros nuevos, es resistida por los docentes, pese a que se integra al discurso colectivo sobre la educación. Esto es debido a que contradice su formación, percepciones y experiencias, desestabilizando así la identidad de los docentes. De aceptar esta nueva información y reconstruir sus identidades tal y como se espera de ellos, sus acciones pasan a reinterpretarse de manera negativa, donde los docentes estarían aceptando la culpabilidad de los males por los cuales se generó el cambio educativo. Esta es una realidad dura de afrontar para ellos, por lo que, como estrategia psicológica, se resisten al cambio manteniendo en buena medida sus prácticas dentro del aula.

En esta misma línea, un estudio sobre construcción de identidad profesional docente, realizado sobre la base de biografías de profesores de nivel medio de una escuela semi-urbana de la provincia de El Chaco (Argentina) consideró la dimensión personal y privada del individuo.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) reconstruyen pues el proceso de formación de la identidad docente a partir de la referencia a eventos, personas y el contexto socio-económico y educativo de cada entrevistado. Este proceso se inicia con la elección de la carrera docente y son la familia (cuando los padres son docentes sobre todo), los docentes de la escuela media y de la formación inicial como docentes, así como algunos docentes experimentados los actores que sirven de referentes más importantes para la construcción de su identidad profesional. Entre todos, los más significativos parecen ser sin embargo los docentes de la

formación inicial, puesto que son ellos quienes despejan la incertidumbre con la que los alumnos entran a la formación inicial. No obstante, es esta imagen inicial de la carrera la que finalmente crea la primera gran contradicción en el proceso de construcción identitaria, ya que una vez dentro de la escuela se dan cuenta que las expectativas que tenían de la profesión no concuerdan con lo que sucede en la práctica. Así, la mayoría de docentes se ven en la necesidad de buscar la manera de adaptarse a esta realidad, pasando por continuas frustraciones en el camino, hasta encontrar un punto de estabilidad.

Los hallazgos de Veiraré y otros (2006) son compartidos por Sayago, Chacón y Rojas (2008), para el caso de estudiantes universitarios. La investigación busca describir la identidad docente de los estudiantes universitarios, y relacionarla con las expectativas que se tiene del profesorado en el contexto educativo actual. Las autoras encuentran que las razones por las cuales los alumnos llegan a la docencia son múltiples. No obstante, se observa que quienes escogen la carrera con convicción de ser docentes desde el principio son aquellos que han tenido contacto en sus vidas con la misma, sea por un familiar o algún evento importante. En estos eventos, el contacto con los niños es lo que despertaría en ellos la vocación por la docencia y empezaría a formar las bases de su identidad docente. Dicha identidad, no obstante, es la de un docente en donde lo primordial es el componente anímico, la relación con los alumnos, dejando de lado otros aspectos importantes de la enseñanza.

En relación a eso, el contacto con los docentes durante las prácticas da forma inicial a la identidad de estos futuros docentes. Los alumnos de docencia manifiestan que los docentes actuales están muy preocupados porque sus tareas aumentan en cantidad y complejidad y no pueden hacerle frente a todo. Ellos saben que su trabajo será mucho más complejo, aunque no queda claro si es que

consideran que están preparados para enfrentar este contexto de grandes cambios y exigencias.

Tal como hemos venido sosteniendo, la profesionalidad es probablemente la dimensión que más impacto tiene en la actualidad en la construcción de la identidad profesional docente, pero es también la dimensión menos estudiada. La profesionalidad está relacionada con el contexto de la práctica docente; es la función y la responsabilidad que la profesión docente tiene para con la sociedad, pero es también el reconocimiento que la sociedad tiene de ellos (Fullan y Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1999; Montero, 2002; entre otros).

Bajo estas nociones es que la investigadora chilena Marcia Prieto plantea un balance de investigaciones sobre identidad docente. Según Prieto (2004) la identidad docente en América Latina se encuentra en crisis debido al choque entre la idea del profesor ideal y la imagen del profesor real. Entiende por identidad docente un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, y que se construye constantemente de manera compleja e intersubjetiva.

No obstante, existen espacios institucionales limitados para que los profesores puedan intercambiar experiencias y discutan sobre sus preocupaciones, expectativas y compromisos (construyan colectiva y reflexivamente su identidad). Sería entonces en la formación docente el espacio institucional para construir dicha identidad. No obstante, dada la precariedad de la formación inicial, esto no es posible, pues la reflexión de lo que es ser docente se deja de lado. En lugar de eso, se imparte a los alumnos una imagen del profesorado irreal (tradicional), con valores y expectativas que no se dan en la escuela real, sin que haya una reflexión sobre la misma. A esto se suma la deslegitimación del saber docente, que se transforma en un mero ejecutor del currículo, más parecido a un burócrata, sin

que pueda producir conocimiento propio y exclusivo de su profesión (Prieto, 2004).

En esta misma línea, Álvarez (2004) afirma que la identidad docente se forma a partir de la movilización de estrategias personales que buscan acortar distancias entre imágenes ideales e imágenes reales. Estas estrategias, sostiene el autor, son de carácter individual pues tiene que ver más con las propias trayectorias personales, antes que con elementos exógenos como la formación docente. Álvarez (2004) identifica entonces cuatro estrategias identitarias. La primera, a la que llama **confirmación y búsqueda**. Esta estrategia está presente en docentes con una buena imagen de sí, satisfechos con el camino recorrido, pero que quisieran aprender a ser más competentes, abiertos a cambiar, a buscar e integrar aquello que les permita dar mejor cuenta de su marcada vocación profesional y sentido de servicio. Una segunda estrategia, **confirmación y proyección**. Esta se identifica en sujetos movilizados por una lógica de ascenso y movilidad social. La tercera estrategia propuesta por el autor es la **desafección**. Se identifica, en ella, a los sujetos movilizados por elementos identitarios relacionados principalmente con el reconocimiento que esperan de los otros y el ascenso de su estatus socio profesional. Finalmente, se observa entre los docentes una última estrategia identitaria es el **compromiso relativo** por expresar interés respecto a algunos contenidos de aprendizaje, resistencia hacia aspectos normativos y distancia hacia las figuras de autoridad del programa de formación.

Con un mayor grado de profundidad, las investigadoras Brigitte Smit y Elzette Fritz (2008) realizan un estudio a partir de historias de vida con profesores de distintos tipos de escuelas en Sudáfrica. Para este estudio se escogieron dos profesores de contextos sociales diferentes, la primera en una zona pobre y con una tasa de infección de sida muy alta; mientras que la segunda viene de una familia de clase media, con tradición de docencia, y con una relación cercana a la cultura escrita.

A partir de ambas historias, las autoras sugieren que existe un vínculo estrecho entre la identidad personal y social, y la forma que toma la identidad profesional de los docentes. En tal sentido, no existiría una narrativa dominante que constituya una identidad generalizada entre los docentes, sino más bien distintas narrativas que los acercan o alejan los unos de los otros. Dependiendo de la forma que tome su identidad, el contexto educativo en el que están inmersos los afecta de diferentes maneras, por ejemplo en el estudio se sugiere que un profesor más comprometido con sus alumnos y su comunidad, será más propenso a desarrollar niveles altos de estrés si es que estos se ven afectados por factores como pobreza e inseguridad. Finalmente, Smit y Fritz (2008) proponen que los docentes desarrollan identidades cuyas características son influidas fuertemente por las características de las escuelas donde trabajan, antes que por la formación que tuvieron.

Finalmente, existe un espacio mayor en donde se juega la construcción de la identidad profesional de los docentes: la modernidad. Este tema ha sido ampliamente reflexionado por Lopes (2007) y Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005).

Amélia Lopes (2007) parte su reflexión reconociendo que la docencia está en crisis porque es una consecuencia de la crisis de la Modernidad, pues es la escuela la institución que ha venido siendo el espacio de reproducción del proyecto por excelencia. En dicha crisis, lo que está en juego son las normas y los valores tradicionales de la modernidad, así como los modos de conocimiento (de sí mismo, de los otros y del mundo). En este caso, los docentes son forzados a aceptar un nuevo tipo de relación social con la sociedad, los alumnos, colegas, la escuela y con ellos mismos, y al no saber cómo dar sentido a las nuevas relaciones propuestas (desde fuera, por la reforma), lo que sucede es que adoptan esta nueva



relación de manera discursiva, mientras que en la práctica mantiene las formas y prácticas tradicionales.

La autora añade que renegociar las identidades se torna sumamente complicado, no sólo porque la crisis responde a procesos globales e históricos, sino porque no existen espacios adecuados para poder negociar con los docentes sus nuevas identidades. Esto debido a que la formación inicial tiene una propuesta idealista y desarticulada de lo que debe ser la identidad profesional de los docentes. Es la escuela la que ha venido funcionando como el espacio en el cual los docentes adquieren verdaderamente su identidad de docentes y, al ver amenazados sus valores y saberes sin una propuesta alternativa, desarrolla mecanismos de defensa para salvaguardar sus formas tradicionales. Así, la autora propone que son necesarios nuevos espacios de negociación de las identidades, en los que los docentes discutan con la política educativa y creen en conjunto una nueva propuesta.

Por su lado, Bolívar y otros (2005) concluyen, a partir de su investigación con docentes españoles que,

Además diagnosticar la situación, comprender las causas y describir las vivencias, partíamos de la hipótesis, ya señalada, de que la resistencia del profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que siente amenazada. Además del desajuste entre las propuestas de Reforma y el anterior saber hacer profesional, que pudo hacer creer que se resolvía con sólo más horas de formación; el problema reside, pues, en la crisis y cuestionamiento de la identidad del profesor, donde se ha reconvertido la finalidad y función anteriormente asumida mayoritariamente por el profesorado de Enseñanzas Medias. La crisis de la identidad docente, entonces, se ve provocada por un conjunto

de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria. (Bolívar et al., 2005: 23.)

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) afirman que el proceso de construcción de la profesión docente implica la interacción entre aquello que otros docentes consideran relevante y aquello que la sociedad valora. Sin embargo, las historias que intercambian los docentes entre sí cobran suma importancia para la construcción de su identidad profesional. Los cambios en el espacio escolar, como por ejemplo el cambio curricular, alteran la validez de las historias, requiriendo que estas sean reemplazadas por otras nuevas. Pues como lo afirman Bolívar y Domingo “la identidad personal y profesional es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social.” (Bolívar y Domingo, 2004: 20).

Este balance de la bibliografía revisada ofrece que el concepto de identidad profesional fue definido de manera diferente o no fue definido en lo absoluto. Además de esto, se usan de forma intercambiable a lo largo de la mayoría de las investigaciones los términos ‘identidad’ y ‘uno mismo’ (*self*) a pesar de que sus significados no son idénticos. No se especifica la relación de estos dos en ningún artículo. Es el caso también en la mayoría de los estudios, que el énfasis está en el ‘lado personal’ y no tanto en el contexto y como el ‘lado profesional’ es visto e influenciado por este contexto.

Otro obstáculo recurrente es que no está completamente claro que cuenta como ‘profesional’ en las características de la identidad profesional docente en el sentido de qué, y hasta qué punto, las cosas están integradas en esta identidad (Knowles 1992). Finalmente, resalta el hecho que una perspectiva cognitiva es la base de la mayoría de los estudios sobre la identidad profesional docente. Se necesitan más marcos teóricos con perspectivas sociológicas para poder abarcar el tema de una forma más contundente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

A respuesta de los problemas previamente mencionados Beijaard, Meijer y Verloop (2004) proponen tres preguntas que servirían para proveer un marco más efectivo en el análisis del tema:

1. ¿Qué características son esenciales para la investigación sobre identidad profesional docente?
2. ¿Cómo pueden ser caracterizadas las investigaciones actuales sobre la identidad profesional docente?
3. ¿Qué problemas necesitan ser considerados y resueltos en las investigaciones sobre la identidad profesional docente?

Es sobre la base de estas reflexiones que se propone la siguiente organización del balance bibliográfico sobre identidad profesional docente de los últimos 15 años. Durante este período la producción académica sobre el tema ha sido abundante y pertinente y en tal sentido es posible entenderla como un corpus teórico. Así pues, sobre la base de la definición de las dimensiones profesionalismo y profesionalidad se sistematizarán los enfoques conceptuales que han originado una tipología sobre la identidad profesional de los docentes.

TABLA 2.  
ESQUEMA DE SISTEMATIZACIÓN CONCEPTUAL

PROFESIONALISMO		PROFESIONALIDAD	
Docente Técnico	Docente Reflexivo	Docente Proletario	Docente Burócrata
Docente Crítico	Docente Intuitivo	Docente Apóstol	Docente Semi-profesional

Fuente: Elaboración propia.

Bajo la dimensión de profesionalismo, tal como se anota en la tabla 2 se presentara una tipología de docentes compuesta por el docente técnico, el reflexivo, el crítico y el intuitivo. En relación a la dimensión de profesionalidad, se organizará las categorías en función a la condición proletaria, burocrática, apostólica y semi-profesional de los docentes. En la primera dimensión, la de profesionalismo, se podrá notar que los cuatro tipos que se proponen corresponden fundamentalmente a la preparación del docente, mientras que la segunda dimensión: la profesionalidad, releva la relación del quehacer docente con agente exógenos como las autoridades escolares, las familias e, incluso, la sociedad.

### **3.3.1. El docente técnico**

La definición de un docente como experto técnico se basa en una racionalidad técnica por la cual se adopta una concepción positivista del conocimiento científico, se establece una jerarquía entre el conocimiento y el trabajo (entre concepción técnica y ejecución práctica), y se reconoce el valor del aprendizaje en función de los resultados.

En este tipo de docente, la función profesional se establece por las características más instrumentales de la práctica profesional y está orientada a su realización aplicada.

El reconocimiento que como profesional tienen los enseñantes, bajo esta concepción, está en relación con el dominio técnico que demuestran en la solución de los problemas, esto, es en el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y en aplicación inteligente. (Contreras, 2001: 68)

Atkinson y Claxton (2000) encuentran que, para el caso de la experiencia inglesa, el docente técnico se ubica en los modelos de aprendizaje profesional más

tradicionales, tales como el modelo del aprendiz, que se basa en una concepción inductiva y no reflexiva del aprendizaje: la experiencia hace al profesional, no requiere de teorización y lo convierte en un experto técnico o como el modelo escolástico que aunque concediendo mayor interés al conocimiento académico, se atribuía el desarrollo de la competencia profesional en la práctica; o como el propio modelo práctico que se superpuso al escolástico, incorporando la necesidad de explicitar los modos de conocimiento que subyacen a la práctica, pero mediante recetas y teorías que no terminaban explicando cómo desarrollar competencia en el oficio.

Esta situación de clara reducción del significado de la práctica profesional de enseñar tiene sus probables orígenes en el *problema del contenido del trabajo docente: la pedagogía*; es decir, sobre quién produce el contenido del trabajo y quién opera este contenido en el campo. Esta discusión, se enmarca en el modelo proveedor-agente, en el que la división del trabajo se da entre quienes piensan y quienes hacen; entre los intelectuales y los tecnólogos. Y aunque este enfoque está asociado fundamentalmente con las concepciones productivas de la enseñanza tiene entre varios grupos de estudiosos del tema una importante aceptación.

Como bien lo anota Halliday (1995), el conocimiento pedagógico ha estado asociado con el adecuado manejo de métodos y técnicas de enseñanza. Pertenecen a esta idea los estudios que buscan establecer relaciones entre determinadas circunstancias de actuación docente, de materiales curriculares o de ambiente escolar y sus efectos sobre el rendimiento del alumnado, tan en boga en esta época.

Esta identidad experta del docente tiene la ventaja de reforzar el status técnico y la autoridad profesional de los profesores; asimismo, contribuye a la delimitación

de las fronteras entre profesiones (más aún en épocas en las que otros profesionales empiezan a operar como docentes en las aulas). Sin embargo, tiene la doble desventaja de excluir al docente de obligación moral y compromiso social y de automatizar en altos grados la actividad laboral, postergando la reflexión sobre lo que se hace; pues “[...] todo lo que escapa del proceso científico es parte de la dimensión del arte de enseñar” (Halliday, 1995: 94).

### 3.3.2. El docente reflexivo

El profesional reflexivo constituye una respuesta al modelo de docente técnico, desde una racionalidad práctica, por la cual se adopta una concepción pragmática del conocimiento científico y reflexiva de la práctica profesional, valorando el papel de la investigación en el contexto de la interacción (deliberativa, experimental y transaccional), y se reconoce el aprendizaje en tanto proceso guiado por criterios normativos (Schön, 1987) e innovaciones de la propia práctica (Stenhouse, 1984, 1987).

El modelo de racionalidad práctica reflexiva de Donald Schön (1998) se basa en una división que establece entre **conocimiento en acción** y la **reflexión en acción**. El autor estadounidense postula que el investigador experimenta, delibera y transa con situaciones diferentes en el contexto de la práctica. Se opone al rigor del modelo tradicional, y le contrapone un criterio de relevancia. En ese sentido, define la práctica profesional como reflexiva, en tanto está guiada por valores profesionales, como criterios normativos y procesos de comprensión que buscan la verdad o el bienestar. La acción, entendida como actuación en el aula, se convierte en la finalidad de la reflexión, de manera análoga a la actuación artística.

De acuerdo con el sentido común, el pensar interfiere con el hacer de dos maneras. Primero, siendo la maestría indescriptible, la reflexión *sobre* la acción está condenada al fracaso; y segundo, la reflexión

*desde* la acción paraliza la acción misma, Ambos argumentos están en gran parte, aunque no totalmente, equivocados. Deben su plausibilidad a la persistencia de las visiones erróneas sobre la relación entre pensamiento y acción. (Schön, 1998: 244)

Finalmente, el docente con identidad profesional reflexivo ha contribuido en el desarrollo de nuevas líneas de formación docente, de metodologías de investigación (como la investigación-acción); pero sobre todo ha contribuido en modificar en buena parte la epistemología de la enseñanza. Al menos en los discursos, la reflexión de la enseñanza liberara a los enseñantes de las restricciones inconscientes, convirtiéndolas en conscientes. Sin embargo, en sus formas más simplistas, ha sido interpretado como la reflexión consciente y deliberada sobre la práctica, delegando en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje y subestimando el conocimiento implícito o intuitivo.

Es justamente en este último sentido que Atkinson y Claxton rescatan la distinción entre conocimiento en acción y reflexión en acción. El conocimiento implícito en el contexto de la actuación profesional se evidencia *en* la acción, no en el pensamiento asociado a la acción. Por esto sostienen que “el profesor no reflexiona conscientemente, funciona intuitivamente” (Atkinson y Claxton 2000: 16).

### **3.3.3. El docente intuitivo**

Atkinson y Claxton (2000), profesores de la Universidad de Bristol, plantean redefinir el modelo del docente reflexivo, incorporando la intuición como un modo de conocimiento tan importante como la reflexión, pero poco estudiado o subestimado. Los autores sostienen en el libro “El profesor intuitivo” que el concepto de profesional intuitivo ofrece nuevos modos de concebir e interpretar la práctica profesional y, por ende, la identidad profesional de los docentes. La

tesis principal de “ser un profesor intuitivo reformula y rehabilita el concepto original de Donald Schön sobre el profesional reflexivo.

La cuestión que plantean como fundamental es entender el papel de la intuición como un camino implícito que conduce a la competencia en el oficio. Se trata entonces de un modo de conocimiento análogo al arte o a la medicina (diagnóstico), pero que constituye una dimensión poco comprendida del aprendizaje y la práctica profesionales. Identifican tres procesos articulados en la enseñanza: el pensamiento intuitivo, propio de la experiencia y base de la acción; el pensamiento racional, que utiliza el conocimiento teórico y planifica la acción; y el pensamiento reflexivo, que permite revisar y aprender de la experiencia práctica de modo contextualizado.

Desde esta perspectiva, no se trata de una ruptura con el modelo del profesional reflexivo, sino de una lectura que incorpora la intuición y aporta complejidad al modelo; tampoco supone una resistencia a la intervención externa (social) en la práctica profesional de la enseñanza, sino que plantea distintas miradas a las posibilidades que encierra como competencia profesional, no en el sentido de rivalidad, sino de capacidad para abordar situaciones complejas que requieren de respuestas rápidas.

Sin embargo, la crítica que se hace a esta perspectiva proviene del artículo final del mismo libro, en donde Michael Eraut (2000) considera distinguir entre proceso de aprendizaje, el conocimiento como resultado de ese proceso, y la intuición como forma de uso del conocimiento en contextos específicos, siendo el aprendizaje un efecto colateral, no el único. En ese sentido, y en discrepancia con la clasificación de las seis variedades de intuición propuestas por Claxton (pericia, aprendizaje implícito, juicio, sensibilidad, creatividad y cavilación, en Claxton, 2000), Eraut identifica cuatro contextos en que los profesionales usan la intuición:



la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje y la evaluación de las situaciones.

Por tanto, me cuesta contemplar con seriedad la idea de la intuición como un rasgo de la personalidad. Y tampoco me entusiasma la idea de la intuición como una destreza, porque es un proceso repentino, inesperado y rápido. El uso de la intuición es, no obstante, un importante aspecto de la pericia profesional. En conclusión, yo diría, por tanto, que la intuición es un proceso propio de ciertos ámbitos (más que de ciertos problemas) y que su uso es una dimensión importante de la práctica profesional, que se ve afectado por varios factores, entre ellos, la disposición personal (Eraut, 2000: 329).

La intuición como proceso implica, entonces, el uso de recuerdos, conexiones, reconocimientos, elecciones y apreciaciones que dependen de la experiencia y los conocimientos previos, tanto explícitos como implícitos.

### **3.3.4. El docente crítico**

El último y cuarto tipo de docente que se presenta (para esta dimensión de profesionalismo) es la del profesor como intelectual crítico que aporte al desarrollo de un proyecto político y de un “lenguaje de posibilidad” (Giroux, 1990) que permita trascender el enfoque reflexivo en función del significado de la acción educativa como acción emancipadora.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Freire, en su mítico texto sobre la pedagogía del oprimido (1970) postula que la educación debe ser entendida como una “educación liberadora” en un doble sentido. Por un lado, se trata de que los individuos se descubran como parte de un sistema de opresión, es decir, que tengan conciencia de su condición de oprimidos, que objetiven su lugar en el orden social; y, por otro lado, una educación es liberadora en tanto procura que el hombre actúe para cambiar la realidad social, es decir, se trata de una praxis liberadora: reflexión y acción para transformar la realidad.

Bajo este modelo, la profesión docente adquiere sentido por las cualidades valorativas y deliberativas de la práctica profesional como actuación orientada a su realización pública, lo cual refuerza la autoridad moral del profesional en función de las exigencias sociales de la enseñanza, incorporando al docente en diferentes grados en la esfera pública, pero tendiendo a reducir su capacidad de decisión e intervención en la esfera del diseño de políticas<sup>30</sup>.

Dos son los autores que han desarrollado más ampliamente esta manera de entender el profesionalismo de los docentes: Henry Giroux y Peter McLaren.

El aporte de Henry Giroux se ubica dentro de la denominada “pedagogía crítica”<sup>31</sup>, la cual reelabora la sociología de la educación anglosajona y norteamericana de los años setenta, así como a los estudios culturales de la Escuela de Birmingham. Giroux (1990) denomina a su propuesta como una forma de política cultural, e incorpora tanto elementos humanistas de la teología de la liberación, como elementos críticos del postestructuralismo.

Parte de su idea de la función docente se centra en el rol del profesorado como intelectual crítico. El concepto de “intelectuales transformativos” o “transformadores”, a su vez, forma parte del programa propuesto por Giroux (1990, 1998) para problematizar la práctica profesional como práctica social. En ese sentido es que plantea el concepto de “autoridad emancipadora” y entiende a las escuelas como “esferas públicas democráticas”, como elementos de un “lenguaje de posibilidad” (un *deber ser* ciudadano crítico y activo, solidario y

---

<sup>30</sup> Aquí existe una clara relación con las propuestas de Jürgen Habermas y de su teoría de la acción comunicativa.

<sup>31</sup> También puede revisarse McLaren (1994) y para el caso latinoamericano Freire (1970).

esperanzado) que trasciende el papel reflexivo individual y le da un nuevo contenido a la práctica profesional.

Por otro lado, Giroux y McLaren (1998) señalan que la formación del maestro está dominada por una racionalidad tecnocrática y pone muy poca atención a los aspectos teóricos e ideológicos. Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación, pero no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos ideológicos que subyacen a los programas educativos. En palabras de Giroux se les enseña “una forma de analfabetismo conceptual y político” (Giroux, 1998: 85). Lo que este autor quiere plantear es la redefinición del estatus del profesor, el cual debe tener un rol activo no solo como aplicador de determinados programas educativos, sino debe tener la capacidad de cuestionar los supuestos mismos de la pedagogía y la escuela. En ese sentido, los profesores deben ser “intelectuales transformadores”.

Para Giroux y McLaren (1998) un intelectual transformador se diferencia de los intelectuales tradicionales en que no solo se preocupan en proporcionar a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades necesarias para insertarse en el mercado laboral capitalista, sino que se plantean educar para formar ciudadanos críticos y activos en la lucha contra las relaciones actuales de poder y para “alterar las condiciones opresoras en que se vive” (Giroux y McLaren, 1998: 108). Asimismo, los maestros que asumen un rol de intelectuales transformadores deben establecer relaciones no jerárquicas con sus estudiantes, en lo posible deben cuestionar las estructuras tradicionales de autoridad y los propios presupuestos pedagógicos. Al respecto señalan:

Los maestros que asumen un rol de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al

conocimiento significativo, crítico y, en última instancia emancipatorio. (Giroux y McLaren 1998: 90)

Giroux y McLaren (1998) afirman que el maestro debe ser capaz de problematizar los fundamentos de la autoridad en la escuela para que los estudiantes aprendan a cuestionar luego los fundamentos de la autoridad en la sociedad. Así, la escuela puede ser un espacio para problematizar los valores, reglas y conocimientos que subyacen en el currículo, las materias y el propio discurso pedagógico, así como de los fundamentos de la sociedad global. Por otro lado, esto supone trascender la noción del maestro como un servidor público que aplica o ejecuta un determinado programa educativo. De esta manera, el trabajo del docente se convierte en una labor intelectual que rompe la división entre producción y ejecución, entre concepción y práctica de las reformas educativas. En un sentido más profundo, para McLaren, “la formación de maestros debería estar inextricablemente ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, a la sociedad global en su conjunto.” (McLaren, 1998: 88).

Las limitaciones de los autores críticos tienden entonces a sobreestimar la razón sobre las motivaciones emocionales, configurando el lenguaje de posibilidad un riesgo, al constituirse en la posibilidad de una imposición ideológica y al suponer una unidad de identificación del profesorado. En ese sentido es que Kemmis (1998) y Carr y Kemmis (1988) plantearon una variante, la *reflexión crítica*, que problematiza los presupuestos racionalistas del intelectual crítico, y que incluye el reconocimiento de las diferencias y de la experiencia como parte de la práctica. Ellsworth (2005) señala así que “todo conocimiento es problemático y parcial”. No obstante, el reconocimiento de las diferencias tampoco carece de críticos, como Wellmer (1996), quien plantea la necesidad de no abandonar la modernidad como proyecto de auto-reflexión o como Toulmin (1992) para quien tanto “el absoluto de la razón” como “el absoluto de los que sufren” son legados de la ilustración.

Finalmente, esta revisión sobre el docente crítico sirve de puente para revisar la tipología perteneciente a la dimensión de profesionalidad; es decir, a la función y responsabilidad social del docente, y, al reconocimiento y al valor que la sociedad le otorga a la tarea de enseñar.

En tal sentido, proponemos una nueva tipología de identidades docentes. La del docente proletario, la del burócrata, la del apóstol y la del semi-profesional. Cabe mencionar que a diferencia de la clasificación propuesta para la dimensión de profesionalismo, en esta tipología las identidades profesionales pueden coexistir en un mismo docente.

### **3.3.5. El docente proletario**

A mediados de los años 80 los enfoques neomarxistas de la profesión docente, que ubicaban a los profesores entre una nueva clase obrera y una facción necesaria de la burguesía (Guerrero Senón, 2003), sostenían que muchas de las decisiones de política educativa tomadas por los Estados habían socavado la autonomía profesional de los docentes, debido a que éstas se alejaban de las funciones conceptuales del trabajo docente, cediendo paso a la gestión antes que a la enseñanza. Algunos ejemplos de ellos fueron la racionalización del trabajo, las tareas organizativas de las escuelas, las tareas de supervisión educativa, la aparición de la figura del director-gerente, etc.

Este fue el marco para que las tesis sobre la **proletarización** del profesorado (Lawn, 2001; Lawn y Ozga, 1988) y sobre la **intensificación** del trabajo docente (Apple, 1989) se ubiquen en un posición primordial en las agendas de discusión sobre la profesión docente.

El contexto de cambios en la teleología de la educación y de las escuelas, la función docente inició prácticas de resistencia que se tradujeron en búsqueda de status a

la función docente, a partir de un mayor control técnico sobre las funciones de la enseñanza (Marcelo, 2001). Así, la proletarización se entiende como un acercamiento o alianza con los obreros, lo cual representa una forma de recuperar el status en torno a un sentido de responsabilidad social, y de consolidar una ética del compromiso, que termina siendo ambigua o contradictoria como estrategia, dado que termina descalificando al profesional desde una perspectiva técnica del oficio, así como afectando su prestigio y remuneración. En ese sentido, la identidad del docente se encuentra tensionada entre perder o no obtener el reconocimiento como profesionales (Contreras, 2001).

La discusión sobre la proletarización del docente orienta la comprensión de un tipo de identidad profesional docente. Presuponen una identidad o unidad de clase previa; es decir, que el profesorado como grupo ocupacional o categoría profesional, es parte de una clase social o intelectual (la clase media) y esto implicaría que dentro de esta categoría tiene una unidad de pensamiento y de acción, lo cual es discutible.

En principio, el abordaje conceptual y metodológico de las clases medias presenta una serie de dificultades, tanto para analizar de manera interrelacionada la clase ocupacional como para definir el significado del status dentro del sistema de relaciones que se establecen alrededor de la enseñanza como práctica. En este aspecto, Crompton (1994) considera que la identidad de clase no puede reducirse a los aspectos ocupacionales y a las valoraciones que se le asigna a las profesiones, sino que hay que ubicar los debates en el contexto de la decreciente importancia de la clase como indicador de trabajo y empleo, e incorporar otras fuentes de estructuración de los sistemas de estratificación.

### 3.3.6. El docente burócrata

Max Weber (1997/1905) sostuvo que aquello que divide “lo profesional” de lo “no profesional” es la autonomía en el ejercicio de las funciones. Por ello clasificó a las profesiones en heterónomas (con mayor grado de autonomía) y en subordinadas (con menor grado de autonomía).

Esta reflexión general, nos permite abordar cómo los, cada vez, menores grados de autonomía del profesorado (Contreras, 2001) han impactado en la identidad docente, pues la profesión de maestro ha transitado de ser una profesión liberal o una burocrática.

[...] las que podemos llamar *profesiones burocráticas* (sin sentido peyorativo alguno en este adjetivo), u organizacionales, que jamás se han basado en el ejercicio autónomo ni en el mercado [...] Su base no está en el mercado sino en el Estado y sus diversas agencias. Licencia y mandato, en este caso, no residen en el individuo sino en la organización, por lo que no pueden separarse de ella. (Fernández Enguita, 2001: 48)

La naturaleza del trabajo del docente se habría desvirtuado entonces en el momento en que éste se convierte en un empleado del Estado cuestionándose así, sus tradicionales características de trabajador libre y creador que ve su propio desarrollo en el de sus alumnos (Birgin, 1999).

Bajo esta situación, existe una clara subordinación del grupo docente como profesional que trabaja dentro de la estructura del Estado y, por lo tanto, está supeditado al mandato político del Estado. Esto significa que el trabajo pedagógico está supeditado a una racionalización de los contenidos curriculares y a la organización y al control de la enseñanza.

En vista que la docencia es por definición una profesión que requiere de una organización y que el ejercicio liberal de su trabajo es difícil (por no decir imposible) de conseguir es que Fernández Enguita (2001) viene desarrollando la idea que la identidad profesional docente debe debatirse en el campo de la democracia antes que en el del liberalismo o la burocracia. El sociólogo español propone que la profesión debiera dar cabida a la participación y a la libre elección, pues lo que se requiere es por sobre todas las cosas el compromiso con los fines de la educación antes que con los fines de la propia profesión o de la organización.

### **3.3.7. El docente semi-profesional**

Desde un punto de vista funcionalista, la docencia es un semi-profesión debido al tipo y a la duración de la formación profesional, el menor grado de autonomía y su ámbito burocrático de trabajo.

Etzioni (1969) afirmó, bajo esa misma línea funcionalista, que la docencia escolar es una semi-profesión porque comparativamente su entrenamiento es más corto, su status menos legitimado, tiene un menor cuerpo de conocimientos especializados y evidencian una menor autonomía con relación a la supervisión por parte del Estado o de la sociedad. Pero también, son factores que abonan a esta idea el centralismo extremo, las capacitaciones masivas bajo un mismo esquema, la designación autoridades poco entendidas y el hecho de mantener la errónea premisa de que todos tienen que *pensar* y *hacer* de la misma manera a la luz de un único modelo. A la luz de los criterios señalados “el análisis de la actividad docente muestra claramente por qué con mucha frecuencia se define la enseñanza como una semiprofesión.” (Ghilardi, 1993: 25).

Esta discusión tiene también probable origen en el contenido del trabajo del docente; en la esencia de la profesión. Las llamadas reformas neoliberales de educación ha provocado una escisión artificial entorno al contenido de la



profesión docente. Han separado el contenido disciplinar de la enseñanza. No obstante, esto es un error. Como lo afirma Oscar Ibarra (2005) el contenido de trabajo docente es el “saber pedagógico”, definido como el saber que permite la transformación de los contenidos disciplinares, para formar sujetos históricamente localizados y constructores de sociedades. Es este contenido el que define la esencia de la profesión docente y, por lo tanto, la diferencia de otras profesiones.

Pero junto con ello, los asuntos anteriormente revisados como la pérdida de autonomía, la proletarización del profesorado, la intensificación del trabajo y la burocratización de las prácticas docentes han contribuido a fundamentar esta idea de semiprofesionalización de la función docente. Mariano Fernández Enguita da cuenta de esta situación de manera clara.

Existen factores que empujan *a favor de su proletarización*, como su crecimiento en número, el recorte de los gastos sociales, el reglamentismo administrativo y la repercusión de sus salarios sobre los costes laborales. Pero también, factores que lo hacen *a favor de su profesionalización*, en especial la naturaleza específica del trabajo docente, que no se pliega fácilmente a su estandarización, la creciente importancia concedida socialmente a la educación, el nivel formativo y el creciente peso del sector público educativo. A consecuencia de lo cual, el colectivo docente se mueve *en un lugar intermedio y contradictorio en los dos polos de la organización del trabajo, en el lugar de las semiprofesiones*. (Fernández Enguita, 1990: 160–161)

### **3.3.8. El docente apóstol**

Contreras (2001) menciona que el trabajo docente, tal como es concebido por la sociedad y por los propios profesores, supone un compromiso moral que supera cualquier otra finalidad, incluyendo las múltiples relaciones contractuales posibles

entre ellos y sus contratantes. Esta concepción del trabajo docente encuentra fundamento en las teorías emancipatorias de la educación.

El profesor, o la profesora, ha de enfrentarse inevitablemente a su decisión propia sobre la práctica que realiza, porque al ser él o ella quien personalmente se proyecta en su relación con alumnos y alumnas, tratando de generar influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, etc. Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional. (Contreras, 2001: 553)

En efecto, para los docentes el trabajo de enseñar se traduce en el sacrificio de una profesión que siendo importante no encuentra recompensas provenientes del sistema o de la sociedad, generándose así una suerte de *apostolado* cuya fuerza se centra en una vocación, de la cual se espera sea el motor fundamental para el éxito laboral. Si la tarea educativa se inscribe en un largo trayecto histórico de la emancipación humana, este apostolado adquiere un sentido transhistórico que hace determina la importancia de su trabajo.

El cumplimiento de este compromiso moral, que bien vale un apostolado, adquiere una característica exacerbada cuando los docentes “victimizan” su situación, ante las presiones por el logro de sus objetivos laborales.

En un estudio realizado por la UNESCO sobre salud docente y condiciones de trabajo (Robalino y Körner, 2006), se demostró que las condiciones institucionales, materiales y educativas en las que trabajan los docentes latinoamericanas no solo son inadecuadas, sino que originan que los docentes tengan que hacer “grandes sacrificios” para superar esta situación, incluso en perjuicio de su salud física y mental.

No obstante esta situación de precariedad, lo impactante es que los docentes han incorporado esta situación, muchas veces extrema, como parte de su trabajo. El sacrificio forma parte de la vocación y la vocación es la razón fundamental para el trabajo; validándose así, uno de los discursos tradicionales sobre los docentes referidos a la victimización. (Tedesco y Tenti, 2002).

\*\*\*

En este capítulo ha abordado el debate sobre el significado de la docencia, a partir de un análisis sobre dos elementos interrelacionados de la identidad profesional: la cuestión del significado de la profesión docente como función socialmente valorada y la cuestión del significado de la identidad profesional de los docentes en tanto grupo social y categoría ocupacional.

En este sentido, creemos que la identidad profesional docente está construida también por los elementos funcionales de la práctica laboral. Este debate, en torno a la enseñanza como práctica profesional, tiene como trasfondo diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos y pedagógicos sobre el sentido de la educación; así como distintas valoraciones sobre las consecuencias de la docencia como ejercicio profesional.

El reconocimiento de la profesión, el profesionalismo y la profesionalidad docente implican problematizar en primer lugar la naturaleza misma de la práctica de la enseñanza y, en segundo lugar, suponen ubicar la reflexión en el contexto de la historia del pensamiento pedagógico. En el caso de este balance, ha predominado una matriz anglonorteamericana (ejemplificada por la denominada “escuela progresiva” de John Dewey, un autor influyente tanto en Schön como en Giroux). Un elemento central del pensamiento de Dewey se centra en el valor instrumental del conocimiento para resolver situaciones problemáticas reales (Abbagnano y Visalberghi 1992). Pero, como señala Contreras (2001) las competencias

profesionales que permiten la resolución de problemas (educativos y sociales) no se hallan desligadas de la significación política de la práctica profesional. Lo fundamental en el análisis sobre la identidad profesional docente es llegar al tema de fondo: la inclusión del profesorado en las tomas de decisiones de las reformas educativas (Popkewitz, 1997).

Contreras (2001) problematiza la relación entre dependencia y autonomía del profesorado a partir de la idea de profesionalidad antes que de profesionalismo. La identidad entonces parte de las cualidades valorativas que se le atribuye al acto de enseñar y de las exigencias morales que implica su realización como práctica profesional. La defensa de la profesionalidad es a su vez una defensa de los derechos del profesorado, como una defensa de la educación, y las exigencias no son morales en el sentido conservador del término, sino que se definen en relación con las aspiraciones educativas de una determinada sociedad.

Podemos añadir que todos estos aspectos de la identidad profesional del profesorado presuponen una identidad o unidad de clase previa; es decir, que el profesorado como grupo ocupacional o categoría profesional, es parte de una clase social o intelectual (la clase media) y esto implicaría que dentro de esta categoría tiene una unidad de pensamiento y de acción, lo cual es discutible.

En principio, el abordaje conceptual y metodológico de las clases medias presenta una serie de dificultades, tanto para analizar de manera interrelacionada la clase ocupacional como para definir el significado del status dentro del sistema de relaciones que se establecen alrededor de la enseñanza como práctica. En este aspecto, Crompton (1994) considera que la identidad de clase no puede reducirse a los aspectos ocupacionales y a las valoraciones que se le asigna a las profesiones, sino que hay que ubicar los debates en el contexto de la decreciente importancia

de la clase como indicador de trabajo y empleo, e incorporar otras fuentes de estructuración de los sistemas de estratificación.

Es aquí que el aspecto moral de la identidad docente adquiere mayor relevancia, puesto que se entiende que la principal función de la enseñanza en una democracia es formar ciudadanos políticos. Esto lleva a su vez al debate sobre la democracia y sobre el tipo de sociedad en que se aspira vivir. De este modo, la identidad profesional es una cuestión abierta al análisis cultural y no solo estructural, en la medida que diferentes concepciones de clase conllevan a diferentes valoraciones de las acciones probables de los individuos, tanto en términos de acción colectiva como en términos de identidades profesionales (o de clase, aunque esto es otra discusión).

Finalmente, podemos considerar que el desarrollo de las competencias profesionales, articuladas con el compromiso ético y social con la enseñanza, es el marco contextual de la necesidad o reivindicación de autonomía profesional. En la medida que el reconocimiento de la práctica de la enseñanza, como autonomía profesional pero también como autonomía social, incorpore un debate sobre los procesos de constitución ciudadana, se estaría articulando el debate sobre la función y la identidad profesional docente con el debate sobre el aprendizaje de la ciudadanía política como un horizonte para la acción colectiva.

Este es un nudo problemático, puesto que implica una serie de contradicciones que no se resuelven únicamente en el espacio del aula, pero que tampoco por ello conllevan a que la autonomía tenga que interpretarse como una medida de aislamiento o como una forma de resistencia a la intervención del estado o de la sociedad. Hay entonces una disputa en torno al sentido de la enseñanza como práctica democrática, que vendría a ser parte de una discusión más bien política,

sin descuidar por ello la especificidad de los procesos intuitivos, reflexivos y axiológicos que constituyen la práctica profesional.

Lo cierto es que una mirada a la realidad próxima del profesorado nos coloca frente a una situación en la cual el docente se ve atrapado entre el deber ser de una dimensión moral instalada en la naturaleza de la profesión, la obligación de responder a un conjunto de teorías ajenas muchas veces a su diario quehacer, y un sinsentido relacionado con la incongruencia que existe entre sus posibilidades de ejercicio autónomo (Schön, 1998), la burocratización de sus funciones (McLaren, 1994) y las exigencias y el reconocimiento de la sociedad (Fullan y Hargreaves, 1996).

Esta tipología presentada sobre las múltiples identidades profesionales de los docentes acaso se alcanza a través de las más variadas formas. Particularmente, es la formación docente, la cual continúa teniendo un peso fundamental en la “formas” en las que se configurará la identidad profesional.<sup>32</sup>

Sánchez y Boix (2008), quienes observaron que los futuros docentes están en su mayoría motivados por el trabajo que van a realizar, supusieron que el ingreso con motivación a la formación docente facilitaría las actitudes positivas y la predisposición a aprovechar los programas de formación. No obstante, los autores encontraron que desde la formación inicial hay una fragmentación de los docentes

---

<sup>32</sup> Lortie (1975) sostuvo que la gran exposición a los cientos de horas que el futuro profesor ha pasado como alumno y el aprendizaje por *observación* que esto produjo ocasionan que el docente construya su profesionalismo mediante la internalización de los modelos de enseñanza durante el tiempo que se ha pasado en relación con los profesores. Según el autor, durante la formación y en la experiencia posterior en las escuelas, se activa esta cultura latente que viene a ser la principal influencia en la conformación de las concepciones del profesor.

como grupo. Estos no están dispuestos a compartir y discutir experiencias y trabajar en equipo, prefieren realizar su trabajo de manera individual.

Este hallazgo nos permite plantear la idea general con la que enfrentamos nuestras hipótesis: cómo se construye la identidad profesional docente.

El más reciente informe publicado por el Banco Mundial, *“Great teachers. How to Raise Student Learning In Latin America and the Caribbean”*, Bruns y Luque (2014) sostienen que la carrera profesional es una estrategia principal de recompensa financiera diferenciada de mayor eficiencia fiscal y mayores impactos en el desempeño de los maestros.

En este informe proponemos una entrada distinta, más integral e integradora. En la línea de lo propuesto los influyentes profesores Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012) en el libro *“Professional capital: Transforming teaching in every school”*, el futuro de la profesión docente en un contexto en el que las medidas impulsadas para fortalecerla en los últimos años no dieron los resultados esperados, la salida está en desarrollar **capital profesional**, sobre la base de dos premisas: el compromiso de los docentes de formarse rigurosa y permanentemente para alcanzar la excelencia y el apego al trabajo colectivo a partir del fomento de una cultura colaborativa entre los profesores.





## **CAPÍTULO 4.**

# **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

---

Este capítulo presenta el marco metodológico elegido para el desarrollo de la investigación. Se inicia con una fundamentación conceptual del enfoque metodológico, para pasar en las siguientes secciones a los asuntos propiamente metodológicos tales como las características y selección de la muestra, las fases de la investigación, los instrumentos diseñados y utilizados, y, finalmente, la descripción del análisis y el tratamiento dado a los datos.

#### 4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Es posible afirmar que las diferentes nociones que se tienen sobre la realidad ha sido el tema que, en los últimos años, han dividido las perspectivas de cómo investigar. El problema que el concepto de realidad nos plantea de manera directa es el de la existencia de las cosas, del mundo externo. Este problema, tendría su inicio con el Principio Cartesiano, en tanto se enuncia que el objeto del conocimiento humano es sólo la idea. En este sentido, como la realidad no es una prueba en sí, el resultado inmediato es dudar de su existencia. Aproximadamente, 150 años más tarde, Hegel (2006) explica el problema de realidad afirmando que ésta es “lo interno” que se ha manifestado efectivamente en “lo externo”. Esta idea sirve de marco a las premisas epistemológicas y ontológicas del paradigma crítico de la ciencia y la investigación, postuladas por la Escuela de Frankfurt, que explican la realidad como construcción social, y que no existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización (Adorno y Horkheimer, 1998).

Hasta la aparición de los paradigmas constructivistas, naturalistas e interpretativos, a inicios del siglo XX, la realidad tuvo como única posibilidad de concepción el *hecho dado*. En palabras de Comte (1980), esto correspondería al *orden propio*, una verdad objetiva que necesitaba ser descubierta para luego ser interpretada. En este proceso de descubrimiento, el investigador asume una actitud pasiva frente al fenómeno estudiado; es decir, establece la necesaria “distancia objetiva” del fenómeno, asumiendo un comportamiento especulativo.

No obstante, la complejidad de los asuntos humanos y sociales reorientó las discusiones sobre la manera cómo se construye el conocimiento y cómo se define la realidad. Tal como lo menciona Martínez Sahuquillo (2006: 125), “[...] toda

realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y solo captamos, en un momento dado, algunas de ellas.”

Es en esta línea y sobre la base de lo brevemente descrito que se plantea esta investigación, es decir, considerándola como el camino más directo que nos lleve a la construcción de la realidad y en donde los investigadores nos sintamos parte del objeto de investigación; que notemos, así como lo notó Nietzsche (1998), que lo conocido, nuestra realidad más próxima, es lo más habitual y que lo habitual es lo más difícil de reconocer; que compartiendo las ideas de Durkheim (1993), no reduzcamos la investigación a la “reproducción” de la realidad, porque seríamos esclavos de ella y, entonces, este encadenamiento nos imposibilitaría la construcción de una realidad futura.

Por todo ello, se plantea una investigación cualitativa y se utilizará la perspectiva biográfica-narrativa como método de investigación. Se opta por una investigación de corte cualitativa porque esta permite profundizar la comprensión del área problemática del estudio. “[L]a investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento.” (Martínez Miguélez, 2004: 66).

El enfoque cualitativo es además considerado para esta investigación ya que la unidad de análisis del estudio: la identidad profesional de los docentes es por demás una categoría en donde las subjetividades e intersubjetividades juegan un papel fundamental; pues en este estudio dicha identidad sería construida a partir de las narraciones de los propios docentes. Es por lo tanto, una investigación sobre la identidad profesional de los docentes desde los discursos de los propios docentes.

Los paradigmas cualitativos son por excelencia la mejor manera de investigar este tema, ya que permiten un trabajo dialéctico entre los sujetos y los objetos de estudio. (De Ketele y Roegiers, 1995; Guber, 2004; Martínez Miguélez, 2006; Reichardt, 1989; Stake, 1999; entre otros.).

Con esta perspectiva, se eligió el enfoque biográfico-narrativo método de estudio. Y es que, el retorno al sujeto en las ciencias sociales es el movimiento intelectual iniciado a mediados de la década de los años sesenta en el que se buscó relevar el valor de la subjetividad del sujeto como articulador con la vida social. De esta forma, el individuo no queda atrapado en las estructuras, así como tampoco actúa orientado solo por intereses privados. En palabras del historiador François Dosse: “estas nuevas preguntas sobre el vínculo social supone una escala de análisis distinta, que se aproxima a los actores sociales. Lo cotidiano y las representaciones son palancas metodológicas que se ocupan en lo que instituye que en lo instituido.”<sup>33</sup> (Dosse 1995: 418).

El enfoque biográfico-narrativo pertenece a una vieja tradición de investigación en las ciencias sociales. Desde los trabajos pioneros de Oscar Lewis, a finales de la década de los cincuenta, el enfoque biográfico narrativo continúa vigente debido a la valor que tienen las vidas individuales en la comprensión de los fenómenos sociales (Pujadas, 2000), así como a la importancia que tiene la memoria individual y colectiva de los actores protagonistas del hecho social, por sobre las interpretaciones sobre dicho hecho (Marinas y Santamaría, 1993).

En el campo educativo, el enfoque biográfico-narrativo forma parte de la tradición investigativa. Bruner (1988), Connelly y Clandinin (1990), Goodson (1995) y Bolívar

---

<sup>33</sup> Traducción propia.

(2002), entre otros, han mostrado que la comprensión del hecho educativo es posible de conseguirse mediante la narrativa de los propios sujetos.

A pesar de trabajar en contextos distintos, los autores mencionados reconocen la importancia del relato en la construcción del conocimiento de un hecho específico. Antonio Bolívar afirma que: “los relatos de las narrativas de docentes son conjuntamente personales, reflejando la historia de vida de una persona, y sociales, en la medida en que reflejan también los contextos profesionales en que viven los profesores”. (Bolívar, 2004: 2).

A nuestra consideración, este es el enfoque más adecuado para comprender cómo un docente construye su profesión. “[...] la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías puede responder a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio en el propio yo.” (Bolívar y Domingo, 2006: 5).

Dada la subjetividad de la unidad de análisis, la identidad profesional, es imprescindible adoptar un método que permita recoger el testimonio de la experiencia de vida de los participantes para identificar los acontecimientos que han marcado hitos en su vida personal y profesional, así como el valor que le imprimen a estos momentos-hitos. (Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Por ello, siguiendo a Bertaux (2005, 1993, 1983) se plantea desarrollar esta perspectiva biográfica a partir de relatos de vida (*life stories*). A diferencia de las historias de vida (*life histories*), lo fundamental en los relatos de vida consiste en el valor de los significados de dicho relato. Estos se constituyen, entonces, en el aspecto estructurante de la biografía y trayectoria de la historia que se quiere construir (Bertaux, 2005).

Este método, los relatos de vida, se basa en los relatos que los participantes narran de sus experiencias, tal como han sido vividos desde su perspectiva. Bajo esta perspectiva, la narrativa se constituye en un factor fundamental en la constitución de la identidad (Bolívar y Domingo, 2006).

Como parte del transcurso de su vida es fundamental también analizar, lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) denominan características de trayectoria profesional, procesos de socialización, formación inicial e itinerarios formativos. Para efectos de este proyecto de investigación se utilizó, según la clasificación de Pujadas (1992), historias de vida de relato único<sup>34</sup>, con entrevistas a profundidad a un participante en particular.

Finalmente, y siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), además de los sucesos y acontecimientos en la vida de las personas, lo importante de esta metodología de investigación es cómo las narraciones se relacionan entre sí y con los contextos donde ocurren. Ahí radica el verdadero valor del trabajo investigativo con historias de vida.

## **4.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los relatos de vida de las docentes participantes fueron analizados sobre la base de dos ejes de análisis, seis categorías y 26 subcategorías. El primer eje corresponde a los momentos-hitos de la vida de los docentes participantes. A este eje corresponden tres categorías de registro: el contexto familiar y escolar, la vida formativo-profesional y la vida laboral. El segundo eje corresponde al ejercicio conceptual que los entrevistados deben hacer a tres conceptos: trabajo, vocación

---

<sup>34</sup> En español no existe una diferenciación para la terminología utilizada por Bertaux acerca de historias de vida y relatos de vida. Se utilizará en tal sentido la noción general de historia de vida.

y reconocimiento. Cada uno de estos ejes respondieron a las tres dimensiones (hipótesis) de la investigación: trabajo, vocación y reconocimiento.

TABLA 3.  
CUADRO RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

EJES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Momentos-hitos	Contexto familiar y vida escolar	Características de la familia paterna Características de la familia propia Inicio de vida escolar Características del clima escolar Relaciones con los docentes y compañeros Contexto sociocultural actual
	Vida formativo-profesional	Elección de la carrera Trayectoria académica Vida no académica durante los estudios Relación con los docentes y compañeros
	Vida laboral	Historia laboral Relaciones interpersonales en el trabajo Expectativas laborales Imagen como trabajadora (aciertos y obstáculos para el desempeño laboral)
Conceptual	Conceptos de trabajo	Definición de trabajo Razones para trabajar Valoración del trabajo Identificación de las etapas del proceso de trabajo
	Conceptos de vocación	Definición de vocación Valor de la vocación Expectativas basadas en la vocación Peso vocacional en la elección profesional
	Conceptos de reconocimiento	Autoimagen y autoconcepto personal y físico Autoimagen y autoconcepto académico Autodefinición como profesional Diferenciación con otros

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos ejes de análisis, categorías y subcategorías fueron trabajadas para las tres dimensiones (hipótesis generales) de la investigación; es decir, para la noción de trabajo, de vocación y de reconocimiento.

La investigación se organizó en cinco fases: preparatoria, de campo, de análisis y devolución y elaboración del informe final. Cada una de estas fases, responde a sus propios objetivos; sin embargo, están claramente articuladas entre sí.

**Fase I:** Esta fase preparatoria fue fundamentalmente un “momento de gabinete”. Tuvo como objetivo la revisión de las fuentes documentales bibliográficas, el diseño de las guías de entrevistas y la búsqueda del (a) participante de la investigación.

**Fase II:** Esta fase correspondió al trabajo de campo. Para la construcción del relato de vida de la participante se realizó 5 visitas de trabajo. Las cuatro primeras correspondieron a las entrevistas a profundidad realizadas. La quinta visita fue para validar la narración del relato.

Cada una de las 4 entrevistas realizadas tuvo una duración aproximada de 1 hora, haciendo un tiempo total de entrevistas de 24 horas. Las visitas de validación tuvieron una duración variada que fueron entre 30 y 45 minutos.

**Fase III:** Esta fase correspondió al procesamiento y análisis de la información. Para el procesamiento de las entrevistas, luego de ser transcritas, se analizó el contenido de los discursos producidos por la entrevistada. Sin embargo, y al margen de las categorías producidas en el análisis, se utilizaron técnicas de análisis del discurso para identificar los sentidos de las narraciones de los relatos de vida.

La información recogida se organizó en dos subsecciones. En la primera se reconstruyó la vida de la entrevista, a través de un resumen de su biografía. En la



segunda se seleccionaron un conjunto de extractos de las entrevistas que dieran cuenta de partes importante de la vida del sujeto asociadas a los objetivos de la investigación.

**Fase IV:** La finalidad de este estudio es comprender cómo construye un docente su identidad profesional, por ello fue fundamental volver a conversar con la entrevistada sobre los hallazgos. Tal como se mencionó, la reunión de validación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

**Fase V:** A partir de lo discutido con la participante, se revisaron los hallazgos preliminares, quedando una nueva versión del relato de vida y la interpretación de dichas narraciones. Con ello se procedió a construir el informe final de investigación.

### **4.3. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

La investigación cualitativa, como modo específico de aproximación a la realidad, pone el énfasis en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto; es decir, a partir de los significados que los actores asignan a sus acciones. (Krause, 1995).

En tal sentido, la investigación cualitativa se interesa más por la particularización que por la generalización. En ello, el tamaño de la muestra juega un papel fundamental. A diferencia de los procedimientos cuantitativo de determinación del tamaño y diseño muestral, la investigación educativa valora los criterios para seleccionar los casos de estudio, así como su grado de tipificación. (Goetz y LeCompte, 1988). Estos son los criterios que definen lo que tempranamente Glasser y Strauss (1967) denominaron muestra teórica.

En efecto, las docentes participantes constituyen una muestra teórica. De esta forma es posible identificar ejes de análisis, y sus características, y comprender los significados producidos en la interrelación entre dichos ejes, dentro de un marco teórico específico (Glasser y Strauss, 1967). En síntesis, la selección de los casos responde al nivel de potencial de cada uno de ellos en la comprensión del problema de estudio.

Los criterios de selección de participantes fueron cuatro: disponibilidad, características demográficas, perfil formativo-profesional y aspectos laborales.

#### **A. Disponibilidad**

El principal criterio de selección fue la disponibilidad para participar en la investigación. La aceptación de las docentes supuso estar de acuerdo con relatar su vida (incluyendo asuntos personales) y disponer del tiempo suficiente para las entrevistas y posteriores reuniones de validación. Las seis docentes participantes cumplieron con este criterio de elegibilidad.

#### **B. Características demográficas**

Las características sociodemográficas del magisterio peruano evidencian que el profesorado tiene una media de edad de 52 años y el 71% son mujeres. En relación a la distribución geográfica, los promedios nacionales da cuenta que el 35% de los docentes viven en Lima y que alrededor del 68% trabajan en zonas urbanas. En tal sentido, las participantes seleccionadas se encuentran en el rango de edad comprendido entre 44 y 64 años, 5 de 6 son mujeres, trabajan en zonas urbanas y en Lima.

#### **C. Perfil formativo-profesional**

En el Perú, la formación del profesorado se ofrece a nivel terciario bajo dos modalidades: superior técnica (institutos superiores pedagógicos) y superior

universitaria. Aun cuando la expansión del sistema universitario ha impactado en la disminución de estudiantes de institutos, la oferta de cursos de profesorado en las provincias sigue siendo a nivel técnico. Junto con esto, existe una larga tradición en el país por la cual los egresados de institutos complementan sus estudios, luego de egresar, en las universidades. Nuestra muestra de docentes ha seguido este recorrido. 5 de las 6 docentes que estudiaron en un instituto ha continuado los estudios a nivel universitario.

#### **D. Aspectos laborales**

El promedio de años de servicio con nombramiento a nivel nacional/urbano es de 14 años. Criterios importantes de selección fueron que los participantes tengan al menos 10 años de servicio, con trabajo actual en aula en escuelas públicas urbanas y con plaza de trabajo permanente. Las seis docentes participantes cumplen con estos requisitos.

Luego de realizar 12 pre-entrevistas se decidió seleccionar a seis docentes, un hombre y cinco mujeres<sup>35</sup>. En la tabla 4 se muestra una breve descripción de sus características.

---

<sup>35</sup> Los nombres están cambiados para guardar el anonimato de cada uno de los participantes.

TABLA 4.  
PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

NOMBRE	EDAD	LUGAR DE NACIMIENTO	ESTUDIOS SUPERIORES	AÑOS DE SERVICIO	LUGAR DE TRABAJO	ELECCIÓN PROFESIONAL
<b>Laura</b>	44	El Callao, Lima	ISP Monterrico Univ. Nacional de Educación	21	IE Pública	Primera opción
<b>Mirtha</b>	49	Lima, Lima	ISP Santo Toribio de Mogrovejo	26	IE Pública	Segunda opción (religiosa)
<b>Asunción</b>	58	Patáz, La Libertad	ISP de Tayabamba	25	IE pública	Primera opción
<b>Georgina</b>	54	Pircopampa, Huánuco	IPN de Monterrico Univ. Federico Villareal	26	IE pública	Primera opción
<b>Manuel</b>	62	Lima, Lima	Univ. Inca Garcilaso de la Vega	20	IE pública	Segunda opción
<b>Mariela</b>	49	Puno, Puno	Inst. Nacional de Educación Inicial Universidad San Martín de Porres	24	IE pública	Primera opción

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. INSTRUMENTOS

Considerando el abordaje cualitativo y el enfoque biográfico-narrativo utilizados en esta investigación, se seleccionó como técnica para el levantamiento de la información de los relatos de vida la entrevista a profundidad.

La elección de entrevistas como técnica de investigación se justifica en que el relato de vida es fundamentalmente una narración (Bertaux, 2005). En tal sentido,

se entiende la entrevista como una situación “cara a cara” que supone la reconstrucción de historias y vivencias de forma que, a partir de narraciones y la interacción del entrevistado y el entrevistador se construya un relato. (Wittrock, 1997a, 1997b; Oxman, 1998; Guber, 2004; Sautu et al., 2005).

Particularmente, la entrevista a profundidad se define como aquellos encuentros producidos entre entrevistado y entrevistador orientados hacia la comprensión de la perspectiva que tienen los propios informantes respecto de sus vidas y sus experiencias, tal como las expresan en sus narraciones. (Taylor y Bogdan, 1996).

La entrevista acompaña, según McCracken (1988), dos momentos importantes de la investigación: el de apertura, en donde el investigador debe descubrir las preguntas importantes para la reconstrucción de la narración, y el de focalización, donde se profundiza la información de los relatos, a partir de preguntas que amplíen y ayuden a sistematizar dicha información.

[...] la entrevista exige al entrevistador que haga el esfuerzo de adaptarse al entrevistado y de escuchar todo lo que este último esté dispuesto a revelar acerca de su visión del mundo. (Giroux y Tremblay, 2004: 162)

Por ello, en la entrevista se trata de conseguir la descripción de un episodio y no una respuesta dicotómica que ofrezca poca información (Stake, 1999). De esta forma, la entrevista debería dar la más amplia libertad al entrevistado y por eso antes que una “batería” de preguntas, importa más un listado organizado de temas, de los que se quiere tener información.

Desde esta perspectiva, se diseñaron cuatro guías de entrevistas para recoger las narraciones de las participantes. Las tres primeras de ellas se ocuparon de recoger información sobre la vida del sujeto. La cuarta entrevista levantó información

directa sobre los conceptos que tenía el sujeto sobre trabajo, vocación y reconocimiento.

### **Entrevista 1: Contexto familiar y vida escolar**

En esta categoría tuvo como objetivo reconstruir la vida de las docentes participantes. Por ello, se indagó la constitución de la vida familiar (paterna y propia), la descripción de la vida escolar, el contexto sociocultural actual en el que se encuentra su familia y las expectativas personales y familiares.

#### *A. Dimensión personal*

1. Datos personales, edad, estado civil...
2. Estructura familiar: composición, presencias, ausencias, cambios familiares a lo largo del tiempo.
3. Dedicación de los miembros de la familia nuclear; condición cultural (formación de los miembros de la familia), hábitos familiares (qué se hace en la familia más allá del trabajo).
4. Percepción de las condiciones económicas en el seno familiar (pobreza extrema, dificultades financieras transitorias o permanentes, autosuficiencia); dependencia de instituciones y/o ayudas de protección social (pensiones, subsidios, prestaciones por desempleo, becas), dependencia de ingresos marginales (economía sumergida...) o situación de desprotección social (no alcanzan a recibir ayudas); necesidades básicas cubiertas, autosuficiencia (vivienda propia, alquilada, multi-compartida) y estabilidad laboral, posibilidades de ahorro.
5. ¿A qué causas atribuye la situación económica de su familia o la propia (en caso de vida independiente)?
6. ¿Cómo transcurre su vida en el seno familiar/institucional? (¿qué hace un día normal-ayer?, ¿qué hacen los demás?, ¿cómo distribuye el tiempo?,

¿cuáles son sus derechos y obligaciones?). Distribución de roles de los distintos miembros de la familia.

7. ¿Cómo se lleva con los miembros de la familia?, ¿con quiénes tiene relación y con quién no (frecuencia, intensidad, calidad)?. Estilo relacional (relaciones entre padres, entre padres e hijos, entre hermanos, con la familia extensa)
8. Imagen en el seno familiar (¿cómo cree que lo perciben en su familia en los distintos ámbitos de desarrollo: social, escolar, físico, personal y laboral?, ¿qué cosas del joven son valoradas y celebradas en la familia y qué cosas no les gustan...?).
9. Estilo educativo en el seno familiar (pautas educativas, toma de decisiones, gestión de la vida familiar, y económica, normas familiares: ¿quién y cómo establece las normas?, ¿qué está permitido y qué no?, ¿qué sucede cuando no se cumplen las normas?); - expectativas familiares sobre el/la joven (formativas, laborales, familiares, sociales). (autoritario, permisivo, democrático, indiferente).
10. ¿Qué papel juega la familia en su vida? (influencia en la propia vida, cómo afecta la familia a las decisiones que ha ido tomando en su vida...)
11. Cómo se ve él/ella en el futuro en el seno de su propia familia,... cómo se imagina que va a ser su relación con su familia. ¿Qué hecho relacionado con su vida futura cree que haría más feliz a su familia?
12. Ya para terminar con este bloque voy a hacerte una pregunta en la que puedes echar a volar tu imaginación...: si pudieras imaginar/diseñar la familia ideal, ¿cómo sería?

#### *B. Dimensión socio-cultural*

1. Red social (predominancia familiar, amistades, compañeros de trabajo, barrio), información sobre el entramado socio-comunitario que valore

como ayuda o como barrera, accesibilidad física, a servicios sociales, participación.

2. El barrio (pueblo, ciudad) donde vive, ¿dónde está? (situación del barrio en relación a la ciudad a la que pertenece: periférico, marginal), ¿cómo es? (dotaciones, servicios sociales, sanitarios, espacios públicos, comunicación y transporte) composición social del barrio (perfil laboral y cultural), ¿qué le gusta/disgusta?, ¿dónde ha vivido antes?, ¿dónde le gustaría vivir?
3. Cultura juvenil circundante- pandillas, asociaciones de tiempo libre, de vecinos, o distintos colectivos que participen en su vida: ¿qué valores transmiten?, ¿cómo pesan en su vida?
4. Relaciones sociales (amistades): ¿quiénes son sus amigos?, ¿cuántos?, ¿cómo describe la relación de amistad? (qué es un amigo para ti), ¿qué hace con sus amigos? (en qué invierten su tiempo), ¿qué papel juegan los amigos en su vida?, ¿cómo cree que le ven sus amigos? Dificultades y apoyos.
5. Relaciones sociales (pareja): ¿qué papel juegan las relaciones de pareja en su vida (estabilidad, compromiso, edad de inicio, la evolución de la relación de pareja, perspectivas)?, ¿cómo cree que le ve su pareja?
6. Hábitos sociales: ¿qué hace en tiempo libre, ocio?, ¿con quién?, ¿dónde?
7. Resolución de conflictos: cuando tiene que resolver un conflicto, ¿a quién acude?, ¿por qué?

## **Entrevista 2: Vida formativa profesional**

En este eje de análisis se investigó sobre sus estudios superiores en educación. Contempló levantamiento de información académica y no académica.



*A. Dimensión formativa-profesional*

1. ¿Qué recuerdas de tu escuela en general?, ¿qué ha sido más y menos significativo en tu vida escolar? (Háblame de lo que quieras de tu experiencia en la escuela).
2. Trayectoria escolar: centros por los que ha pasado, etapas educativas, formación ocupacional... motivos de los cambios y transiciones (cuando no son las reglamentadas). ¿Cómo valora las distintas etapas, y por qué esa valoración? (por ejemplo, proponer una escala de 0 a 10). Si pudieras hacer una foto de algún centro en el que hayas estudiado (o de alguna situación en el centro) ¿qué fotografiarías (y por qué)?
3. Los profesores. ¿Cómo eran?, ¿cómo era su relación con ellos?, ¿recuerda la influencia de alguno en particular en su trayectoria escolar?, ¿cómo le ayudaban?, ¿qué profesores/as no le gustaban y por qué? (pedir que pongan algún ejemplo), ¿qué profesores/as le gustaban y por qué? (ejemplo). ¿Cómo cree que lo/a veían los/as profesores/as?, ¿qué les gustaba de él/ella y qué no? ¿Qué le hubiera gustado que hicieran y no hicieron?
4. Los compañeros. ¿Cómo eran?, ¿quiénes eran?, ¿cómo era su relación con ellos/as (de amistad, indiferencia, rechazo)?, influencia de alguno/a particular en la escuela (¿en qué influía?), ¿cómo le ayudaban?, ¿qué compañeros no le gustaban y por qué? (pedir que pongan algún ejemplo), ¿qué compañeros/ le gustaban y por qué? (ejemplo). ¿Cómo cree que lo/a veían los compañeros? (como alguien popular, indiferente, uno más), ¿qué les gustaba de él/ella y que no?, ¿qué le hubiera gustado que hicieran y no hicieron?
5. La escuela. ¿En qué tipo de instituciones ha estudiado (públicas, privadas)?, ¿cómo recuerda el ambiente de los centros?, ¿cómo eran los

centros en los que estudiaste (físicamente) y la cultura de la institución en torno a la diversidad, la discapacidad, las culturas minoritarias, las cuestiones de género? ¿Qué impedimentos y facilidades para la participación en la vida escolar recuerda (económicos, físicos, sociales, culturales, actitudinales, académicos)?

6. Hábitos escolares: ¿cómo transcurría la vida en la escuela? Pedir un ejemplo de un día en la etapa educativa que considere más significativa en su trayectoria escolar.
7. El aula. Lo que se aprendía y cómo y para qué servía. ¿Qué se hacía en clase (cuéntame un episodio en un aula)?, ¿dónde se sentaba?, ¿por qué?, ¿qué sentido? Tareas que hacía (iguales o diferentes a los demás). Si distintas cómo se siente. Materias y actividades preferidas y lo contrario (por qué). Ayudas y facilidades
8. Relación familia y escuela: relación de la familia con los profesores, centros. Capacidad y disponibilidad de la familia para ayudarlo en las tareas escolares. Ideas de la familia sobre la importancia de la escuela (en su caso sobre la integración escolar, sobre el centro de educación especial)
9. ¿Cómo te hubiera gustado que fuera la escuela?

### **Entrevista 3: Vida laboral**

En este eje de análisis se reconstruyó la historia laboral de la entrevistada así como sus relaciones interpersonales en el trabajo, sus expectativas laborales, así como su imagen como trabajadora y sus aciertos y obstáculos para el desempeño laboral.

#### *A. Dimensión laboral*

1. Tipos de trabajo realizados: Descripción de los trabajos realizados –qué, dónde, cuándo (empleo, subempleo, empleo protegido). Valoración de su historia laboral. ¿En qué trabajo te has sentido más a gusto y por qué?, remuneración económica, causas de cambio de trabajo, momentos críticos-, satisfacción con el trabajo, relación con su formación (cualificación y/o intereses).
2. Situación laboral actual: Temporalidad y condiciones laborales (tiempo, horario, salario, tipo de contrato). Descripción de la actividad profesional. Valoración.
3. Mecanismos de búsqueda de empleo: ¿cómo busca empleo?
4. Autoimagen laboral: ¿cómo se ve en el mundo laboral?, ¿se considera un buen profesional?, ¿por qué?
5. Imagen en el contexto laboral: ¿cómo cree que lo ven sus compañeros de trabajo?
6. Expectativas laborales: ¿en qué le gustaría trabajar?, ¿qué cree que tiene que hacer para conseguirlo?, ¿cuál cree que finalmente encontrará?
7. Metas futuras: ¿qué piensa hacer a corto, medio y largo plazo?, ¿qué querría ser?, ¿qué le gustaría conseguir? y ¿qué piensa que conseguirá finalmente?
8. Obstáculos a esas metas: ¿qué impedimentos o barreras personales y externas –familiares, sociales, escolares- considera que puede encontrar para alcanzar esas metas?
9. Ayudas para conseguir esas metas (qué ayudas o facilidades personales o externas pueden contribuir a alcanzar esas metas)
10. Acontecimiento futuro más deseado (hecho relacionado con su vida que le haría más feliz).

#### **Entrevista 4: Dimensión conceptual**

Esta dimensión correspondió a conocer cuáles son las nociones sobre vocación, trabajo y reconocimiento que tiene la entrevistada.

##### *A. Conceptos de trabajo*

1. ¿Qué es para ti el trabajo? Valoración abstracta de un trabajo (bueno vs. malo)
2. Razones por las que trabaja.
3. ¿Qué es lo mejor de tu trabajo?, ¿qué es lo peor?, ¿cómo valoras y valoran el producto de trabajo?
4. Proceso de trabajo (planteamiento de objetivos, realización, evaluación).

##### *B. Conceptos de vocación*

1. ¿Por qué crees que elegiste ser maestra?
2. Valor de la vocación en la vida, en la profesión (abstracto), en tú profesión docente.
3. Posibilidades de ser exitoso sin vocación.
4. Significado de la vocación docente (profundizar).

##### *C. Conceptos de reconocimiento y auto-reconocimiento*

1. La autoimagen y autoconcepto académico: ¿Qué notas obtenía?, ¿cómo las valora (buenas, malas)?, ¿qué hacía para mejorar?
2. ¿Cómo se define/percibe como profesional?
3. Dime cosas de ti mismo, lo que tú quieras. Háblame de ti.
4. Autoimagen física
5. Diferenciación de sus colegas y de otros profesionales.

TABLA 5.  
CUADRO RESUMEN DE EJES, CATEGORÍAS E INSTRUMENTOS

EJES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
Momentos – hitos	Contexto familiar y vida escolar	Entrevista 1
	Vida formativa y profesional	Entrevista 2
	Vida laboral	Entrevista 3
Conceptual	Conceptos de trabajo	Entrevista 4
	Conceptos de vocación	
	Conceptos de reconocimiento	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Leonor Arfuch (2002) sostiene que la persistencia en la recuperación de la propia experiencia como valor privilegiado para la construcción de un sujeto social es un signo de nuestros tiempos. Las narraciones construidas en el *espacio biográfico* construido entre el investigador y el participante hacen posible la relación entre el tiempo, el relato narrado y la interpretación de ese texto. Sin embargo, es en este espacio privilegiado para la comprensión de los hechos y sujetos sociales donde se requiere un tratamiento particular del conocimiento que se pretende construir.

En efecto, la investigación cualitativa ha buscado permanente abordar las características del tránsito entre el texto oral hacia el escrito. En este tránsito los investigadores nos constituimos en intérpretes “interesados” del texto (Bourdieu, 1989).

Ante ello, la investigación social se plantea procedimientos para el análisis de la información. Basados fundamentalmente en la contrastación Kelchtermans (1993) propone un análisis vertical y horizontal de las narraciones, mientras que y Bolívar

et. Al (2001) se inclina hacia la búsqueda de un equilibrio entre posturas que usan las narraciones como ilustraciones y aquellas otras que le otorgan a la narración el lugar más importante en la comprensión del problema de estudio.

Para el análisis de los relatos de vida de las docentes participantes en esta investigación, se utilizó el enfoque teórico-metodológico de representaciones sociales.

El enfoque de las representaciones sociales surge como una alternativa teórica y metodológica al estudio de los fenómenos sociales. Iniciada por Serge Moscovici, la teoría de representaciones sociales sostiene que toda representación es la representación, a la vez, de un objeto y de un sujeto (Moscovici 2000). Las representaciones sociales están definidas como el conjunto de nociones, creencias, imágenes y actitudes, más o menos estructuradas, desde donde el sujeto define situaciones de vida y pone en marcha sus propios planes de acción (Jodelet 1986).

A nivel propiamente metodológico, se utilizó la propuesta de Jean-Claude Abric (2004) que plantea que toda representación social está hecha de un código central y un entramado de elementos periféricos. El código central (también conocido como núcleo) es el elemento principal que determina el significado de la representación como un todo, a la vez que determina su estructura. Es decir, tiene una función de generación y de organización de la experiencia.

Los elementos periféricos constituyen un sistema que agrupa factores asociados al núcleo que responden a las características del contexto inmediato, permitiendo la regulación y adaptación de dicho núcleo. El sistema periférico resulta fundamental en la defensa y protección de la significación central de la representación y absorbe las informaciones o eventos nuevos, susceptibles de cuestionar el núcleo central.

Las entrevistas transcritas fueron la base para iniciar el análisis, que fue hecho de forma tradicional; es decir, sin el uso de paquetes informático para el análisis cualitativo de datos. El número de entrevistas facilitó que pudiese hacerse el trabajo “artesanal” de leer, releer, marcar y borrar, identificar y clasificar, las representaciones sociales.

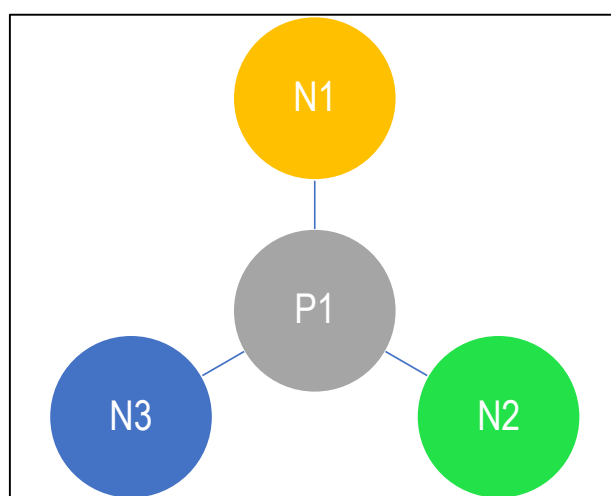


GRÁFICO 1.  
DIAGRAMA DE RELACIONES NIVEL PARTICIPANTE Y NÚCLEO

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se realizó en tres niveles de categorización. En cada uno de los niveles fueron integradas las dimensiones (trabajo, vocación y reconocimiento), los ejes de análisis (momentos-hitos y conceptos) y las categorías y subcategorías.

**Primer nivel**, consistió en la identificación de las representaciones sociales por cada una de las dimensiones por participante. Esto significó identificar el núcleo de cada dimensión, a partir del análisis de cada una de las categorías y subcategorías.

**Segundo nivel**, en el que a cada uno de los núcleos de cada una de las dimensiones de cada participante se le asociaron un conjunto de elementos periféricos. Este nivel es considerado un estadio más desagregado que sirve para comprender mejor el núcleo de las representaciones sociales.

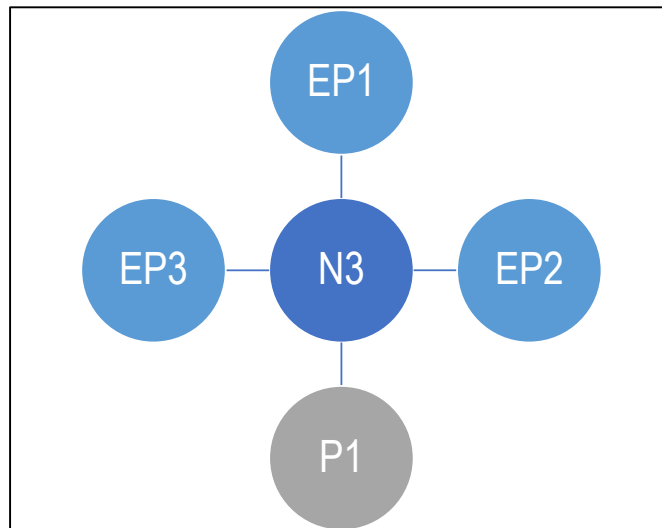


GRÁFICO 2.

DIAGRAMA DE RELACIONES NIVEL PARTICIPANTE, NÚCLEO Y ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Fuente: Elaboración propia.

El **tercer nivel**, que incluyó el contexto en el que estas representaciones se desarrollan como elemento de análisis, consistió en la integración de las representaciones de los seis participantes, con la finalidad de generar supracategorías de núcleos y elementos periféricos.

Para el registro y procesamiento de los datos se diseñó una matriz de análisis organizado a partir del núcleo central y los elementos periféricos por cada uno de los sujetos participantes en la investigación.



TABLA 6.  
MATRIZ DE REGISTRO

PARTICIPANTE	NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
I	A (Trabajo)	1
		2
		3
		4
	B ( Vocación)	1
		2
	C ( Reconocimiento)	1
		2
		3

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el tratamiento que hemos dado a los datos, los relatos de vida, ha pretendido inscribirse en el enfoque holístico, como nivel de análisis de las representaciones sociales. Este enfoque reconoce que las representaciones sociales son procesos públicos de creación y recreación de conocimientos compartidos en el discurso cotidiano de los grupos sociales (Doise, 1990; Jodelet, 1986). Esto supone que las representaciones sociales existen en la interacción de los sujetos con otros sujetos y con objetos sociales (Wagner, 1996). Las representaciones sociales sobre trabajo, vocación y reconocimiento cobran ese sentidos so son entendidas desde el ámbito familiar, escolar, formativo y laboral.



## **CAPÍTULO 5.**

### **PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS.**

#### **LOS RELATOS DE VIDA**

---

Seis fueron los relatos de vida que contribuyeron a comprender las causas, razones y procesos mediante los cuales los docentes peruanos construyen su identidad profesional. Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha<sup>36</sup> compartieron parte de sus vidas personales y profesionales, a la vez que hicieron los esfuerzos necesarios para concretizar conceptos complejos tales como trabajo, vocación y reconocimiento.

---

<sup>36</sup> Los nombres propios, así como los de lugares de nacimiento y trabajo han sido modificados para mantener el anonimato de las maestras participantes.

Siguiendo la propuesta metodológica de Abric (2004), se requiere —previo a la identificación del núcleo y los elementos periféricos que conforman las representaciones— determinar quiénes son los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas y comportamientos se estudiará las representaciones, así como describir el contexto social en donde se desenvuelven dichos sujetos.

## **5.1. EL CONTEXTO**

El contexto inmediato en el que se desarrollan los relatos de vida de las docentes está caracterizado por cambios en las relaciones entre el magisterio, el Estado y la sociedad. Estas nuevas relaciones se basaron en niveles de desconfianza mutua, que produjeron momentos de marcada tensión.

Este contexto está comprendido en el periodo que va de marzo del 2002 a octubre de 2012<sup>37</sup>. Durante estos diez años, se instaló en la agenda pública el discurso del desarrollo profesional de los docentes como una actividad necesaria para superar la crisis educativa intensificada en las décadas anteriores. No obstante, esta retórica coexistió en un período caracterizado, también, por el endurecimiento de las políticas docentes, en el sentido de exigencias y cambios en la normativa laboral.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas de estudiantes y —más esporádicamente— de docentes, la precarización de los salarios, la pérdida de estabilidad laboral, la disminución de estudiantes de educación, el debilitamiento del sindicato y el desprestigio social de la profesión colocaron a los docentes en una situación desventajosa frente a una opinión pública que ejercía cada vez más

---

<sup>37</sup> A este periodo corresponden los gobiernos de Alejandro Toledo (2001–2006), Alan García (2006–2011) y Ollanta Humala (2011–en adelante).

presión. La imagen de incompetencia de los docentes de las escuelas públicas del país se hacía sentido común entre algunos líderes de opinión y la población.

Esta situación provocó la aparición de actitudes de victimización frente a la situación entre los docentes, junto con una radicalización de los discursos sindicales que culpaban de la “crisis de los maestros” a las políticas neoliberales que no lograban modificar las condiciones estructurales de los estudiantes.

En este contexto de enfrentamientos y desconfianza se produjeron dos nuevas leyes de carrera, el marco del buen desempeño docente y se reorientaron los programas de capacitación.

#### **5.1.1. El discurso del desarrollo profesional docente**

Desde aquí rindo homenaje a la sacrificada labor de los maestros, y ante ellos rindo mi agradecimiento personal. Gracias a los maestros de Lima y de los rincones más remotos del país. Gracias a ellos hoy soy Presidente de la República del Perú.

*Mensaje a la nación de Alejandro Toledo el 28 de julio de 2002*

Una de las primeras acciones impulsadas durante el gobierno de Alejandro Toledo sobre el tema docente fue impulsar la formulación de un nuevo marco regulatorio. Entre el 2001 y el 2002, se inició el proceso de elaboración de una propuesta para una nueva carrera magisterial, caracterizada por un enfoque meritocrático. El diseño de la misma fue trabajado por un conjunto de especialistas y las consultas realizadas se enfocaron en levantar las lecciones aprendidas de experiencias

latinoamericanas y en nutrirse del *expertise* de especialistas nacionales e internacionales<sup>38</sup>.

Los primeros resultados mostraron la necesidad de plantear una discusión mayor que permita atender la complejidad de la “cuestión docente” en su totalidad. Es así que el trabajo, encomendado inicialmente sobre la Carrera Magisterial, se amplía a un trabajo de reflexión y propuesta sobre la “cuestión docente” en el Perú, en el entendido de que: “la docencia [...] adolece de una serie de limitaciones que comienzan con el ingreso de los postulantes a los centros de formación magisterial y que acaban con el término del ejercicio profesional de cada uno de los docentes” (Rivero 2002: 17). A partir de esto, la Comisión Rivero se plantea abordar tres temas: la construcción de perfiles docentes, la acreditación de instituciones formadoras y la formulación de una nueva carrera magisterial. En los tres casos, se trataba de impulsar el desarrollo profesional de los maestros.

Luego de un trabajo de sistematización y análisis, en junio de 2002 la Comisión Rivero entrega un informe final para el debate nacional, el cual se constituyó en la base de las posteriores propuestas de Ley de Carrera Pública Magisterial del Ministerio de Educación.

En efecto, este primer momento de discusión del proceso de construcción de la Ley de Carrera Pública Magisterial proponía la comprensión de la profesión desde una perspectiva integral y crítica, con lo cual la discusión sobre los elementos regulatorios entre el magisterio y el Estado debía entenderse en el marco del

---

<sup>38</sup> El Ministerio de Educación convoca a José Rivero, educador peruano de gran trayectoria internacional que regresaba al país luego de varios años de servicio en la Oficina Regional de Educación de la Unesco en Chile, para conducir un proceso de discusión sobre la carrera pública magisterial. Rivero, a su vez, convoca a un conjunto de profesionales e inicia la discusión sobre la carrera docente desde una perspectiva integral. Este grupo fue conocido como la Comisión Rivero.

desarrollo y mejora de la calidad educativa. Para la Comisión Rivero, la docencia es una profesión que se construye en permanente tensión con las demandas del contexto y, en tal sentido, presenta un conjunto de características fundamentales para su propia comprensión: tiene una función social, remite a un cuerpo de conocimientos especializados, implica conducirse con un significativo grado de autonomía y organizarse de manera colectiva, y se caracteriza por valores profesionales específicos (Rivero 2002).

Por otro lado, las bases desarrolladas por esta Comisión reconocieron la importancia de articular la discusión de la carrera con la formación docente de manera particular. En efecto,

“teniendo presente las propuestas de transformación que representa el diseño de una nueva Carrera Pública Magisterial, los aspectos más significativos por precisar son la selección y [la] formación inicial del docente en instituciones formadoras debidamente acreditadas que sean responsables de prepararlo para enfrentar con éxito el reto que supone una educación de calidad”. (Rivero, 2002: 177)

En resumen, el discurso elaborado durante esta etapa de discusión sobre la carrera docente reconoció tres líneas directrices: la consideración de que la docencia forma parte de un sistema mayor, el educativo; la comprensión de que la profesión docente es un tema que debe abordarse desde su complejidad; y la concepción de que la carrera docente debe tener como referente permanente el desarrollo profesional. Como se torna evidente, el inicio del proceso de elaboración de la carrera respondió al interés del gobierno por plantear medidas concretas para el mejoramiento de la educación. Partiendo de reconocer los pobres resultados educativos a nivel nacional y las claras deficiencias del proceso educativo, el gobierno propone el cambio en educación reconociendo la importancia del docente como elemento fundamental para elevar su nivel.

En esta primera fase, el diseño de la propuesta tuvo un alto nivel de participación y de comunicación entre los responsables del gobierno y del magisterio; y esto se reflejó en sus contenidos, en los que se reconocía la necesidad de desarrollar la profesión docente de manera integral, como fin en sí mismo y como un medio para el desarrollo educativo.

Un segundo momento de este proceso, que abarcó desde el primer semestre del año 2003 hasta finales de 2005, se caracterizó por la complementariedad entre la dimensión técnica y la dimensión social en la elaboración de la propuesta de la Ley de la Carrera Magisterial.

Durante toda esta etapa, se buscó recoger las competencias técnicas y académicas de diversos actores e instituciones a nivel nacional, pero, en simultáneo y como parte de la metodología de trabajo, se promovió la consulta de los actores e instituciones involucradas, tanto del Estado como de la sociedad civil (en el nivel nacional y regional). Luego de algunos años de “silencio” y ante la eminente crisis por la que atravesaba el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), el gobierno vuelve a colocar en la agenda pública el tema educativo. En el primer semestre de 2003, se crea una Comisión Presidencial, bajo la coordinación del educador Carlos Malpica —quien luego asumiría la cartera de Educación— para asesorar al gobierno y al Ministerio de Educación en propuestas técnicas que permitieran salir a la educación peruana de una nueva crisis.

Esta Comisión, a diferencia de la Comisión Rivero, plantea trabajar en varios temas educativos: el fortalecimiento de la formación profesional a partir de la convocatoria de la empresa privada, la capacitación de élites que permitan desarrollar mejores procesos de gestión y la preparación de una propuesta de Carrera Pública Magisterial. Durante el año 2004, el Ministerio de Educación convoca a un nuevo grupo de profesionales, quienes, bajo la coordinación de Hugo



Díaz —especialista de larga trayectoria nacional e internacional, con experiencia en la función pública y la empresa privada— inician el trabajo de formulación de una propuesta de Ley de Carrera Pública Magisterial.

La Comisión Díaz plantea su trabajo considerando la necesidad de que la Ley fuera consensuada y económicamente viable. Es así como se inician un conjunto de talleres en las regiones del país para consultar a maestros de base, dirigentes regionales, autoridades y funcionarios de las instancias descentralizadas del sector.

Los talleres de consulta se realizaron también con instituciones de la sociedad civil, con la academia, con actores políticos, con dirigentes sindicales y con funcionarios del Ministerio de Economía y Finanzas. El segundo semestre del año 2004 fue entonces un momento de amplia consulta y con particular énfasis a nivel regional. Los contenidos fundamentales de la propuesta dejaban entrever un concepto de trabajo y profesión docente bastante más cercano a “lo liberal”, a diferencia de las reflexiones sobre el tema desarrolladas en el período de la Comisión Rivero en 2002.

El producto de trabajo de la Comisión Díaz tuvo como “marcas” fundamentales, señas claras de identidad respecto de lo que debería ser una Ley de Carrera Pública Magisterial. Se reconoce, entonces, un énfasis muy especial en el tema meritocrático. Como veremos más adelante, esta apuesta por el mérito trajo consigo puntos de disenso importantes entre los distintos actores políticos y sociales en el país. La meritocracia implica la permanencia, el premio y el reconocimiento de los mejores y se enfrenta, inevitablemente, con la defensa de los derechos laborales adquiridos. Asimismo, vuelve a promover profundas reflexiones sobre el significado de “los mejores” y acerca de la concepción y el rol del docente peruano.

En este segundo momento se empieza a configurar un escenario político en el que aparecen nuevos actores en escena (a diferencia del primer momento) y en el que empieza a tensionarse la relación entre el gobierno y el sindicato de maestros. En rigor, las razones para retomar el tema tuvieron más que ver con la necesidad de mejorar la imagen del gobierno que con responder a la necesidad de cambio educativo. Por este motivo, se invitó a instituciones de la sociedad civil como el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo a sumarse al proceso de elaboración de la norma de carrera magisterial<sup>39</sup>.

No obstante, en la organización del trabajo se suscitaron, entre las instituciones participantes, discrepancias que terminaron con el retiro del sindicato de las discusiones sobre la ley de carrera magisterial. La discrepancia se centró concretamente en el aspecto referido a las consecuencias de alto impacto de las evaluaciones docentes en la estabilidad laboral de los docentes. Esta propuesta, aunque reconocía la necesidad de fortalecer el desarrollo de capacidades como paso previo a la evaluación, señalaba la necesidad de definir procedimientos evaluativos claros que aseguraran la permanencia de docentes de calidad en el sistema. Según el sindicato, esto atentaba contra los derechos laborales de los docentes, por lo cual el gremio empezó a resistir la lógica de evaluación vinculada a la continuidad de los docentes en el sistema educativo, a pesar de que la propuesta recogía muchos otros planteamientos señalados por el mismo magisterio durante las jornadas de consulta.

---

<sup>39</sup> El Consejo Nacional de Educación decide tener un espacio de opinión y lograr una propuesta consensuada y propone la realización de una jornada de reflexión —es decir, una jornada de debate sobre temas relacionados con la carrera pública y no una mera consulta que validara alguna de las propuestas de Carrera que para ese entonces se discutían públicamente en el país (Cuenca y O'Hara, 2005).

Así pues, a medida que se avanzó en esta etapa, la participación sindical disminuyó considerablemente y el proceso de formulación de la Ley de Carrera Pública Magisterial pasó a discutirse en un plano netamente técnico y político. Partiendo de la propuesta elaborada por la Comisión, el 15 de diciembre de 2005 el Consejo de Ministros aprueba por unanimidad el anteproyecto de Ley, ante el malestar del sindicato que manifiesta que el debate era insuficiente. Este hecho marcó un hito importante en la ruptura de relaciones entre el gobierno y el sindicato, y en relación con el fortalecimiento de los espacios de participación y consenso entre el Estado y la sociedad civil sobre el tema en cuestión.

### **5.1.2. “Mejores maestros, mejores alumnos”**

La educación se hace en la mayoría de casos para ser aprobada con 11, en lugar de impulsar la excelencia y el esfuerzo del 18. Un grupo de malos profesores y malos funcionarios exigen no ser evaluados para esconder su mediocridad y así el sistema sigue produciendo resultados sin valor. Y los de siempre dicen: "Que me den más sin que yo cambie y sin que haga ningún esfuerzo". Así pues, son aliados del minero informal, del maderero clandestino, de la miseria campesina, del empleo informal y de la falta de mérito y esfuerzo.

*Mensaje a la nación de Alan García el 28 de julio de 2007*

Bajo el eslogan “Mejores maestros, mejores alumnos”, el gobierno de Alan García comunicó políticamente su decisión de atender la cuestión docente. Este reconocimiento explícito del papel protagónico que tienen los docentes en el éxito educativo se tradujo en el mayor número de políticas, medidas, programas y normas producidas por un solo gobierno en las últimas décadas. Al menos, fueron 25 los dispositivos legales dictados durante el quinquenio aprista vinculados a la profesión docente.

No obstante, esta vertiginosa toma de decisiones alrededor de profesores y maestros ha convivido con una de las más duras crisis de la profesión docente. Durante este quinquenio el magisterio sintió de manera muy próxima como la sociedad, en general, y el gobierno, en particular, menoscabaron la ya debilitada identidad profesional docente<sup>40</sup>.

Esta historia comienza con la evaluación a los docentes en diciembre del 2006. Este momento está caracterizado por un abierto enfrentamiento entre el gobierno aprista y el sindicato docente. La manera como se diseña la evaluación es rechazada por el sindicato y la mayoría de especialistas, aunque recibe el apoyo unánime de la prensa. Los resultados de la evaluación confirmaron la precaria situación académica de los docentes en relación con las dos áreas evaluadas (Lógico-matemática y Comunicación integral). Dichos resultados reforzaron el concepto de que los docentes eran los únicos responsables del fracaso educativo y le sirvió al gobierno para orientar su discurso hacia la culpabilización de los maestros, dejando de lado la responsabilidad del sistema educativo y del Estado en la formación docente.

La cuestión sobre la carrera magisterial se retoma un tiempo luego durante el gobierno de Alan García, que incluye el tema docente como prioridad en la agenda de gobierno. A inicios del año 2007, la Comisión de Educación, Ciencia, Tecnología, Cultura, Juventud y Deporte del Congreso, presidida por el congresista Rafael Vásquez, recibe cinco propuestas legislativas sobre Carrera Pública Magisterial, provenientes de distintas bancadas, del Poder Ejecutivo y del Colegio de

---

<sup>40</sup> Se debe recordar que hacia fines de los años 80, la investigación principalmente anglosajona reportó sobre las primeras “alertas” sobre la crisis profesional docente, a partir de hallazgos vinculados con la proletarización del profesorado (Lawn y Ozga, 1988) y con la intensificación del trabajo docente (Apple, 1989).

Profesores del Perú. La Comisión inicia las discusiones en amplios foros públicos, que le permitirían arribar a un dictamen de Ley, que debería ser presentado al pleno del Congreso de la República para su debate y aprobación.

Luego de varios meses de debate, la Comisión de Educación presentó un dictamen de Ley para que fuera sometido en el pleno del Congreso. Si bien este dictamen recogía mayoritariamente el debate precedente, presentaba algunos puntos de disenso entre las distintas posiciones. El tema que generó mayor controversia —y que no fue considerado en ese dictamen— fue el de la salida del servicio de los docentes que desaprobaban por tercera vez consecutiva la evaluación del desempeño. Mientras se debatía ese anteproyecto, aparece en la agenda congresal un documento alternativo de dictamen presentado por la Presidencia del Congreso, a cargo de Mercedes Cabanillas. Esta propuesta alterna recoge en gran medida el proyecto de Ley presentado por el Poder Ejecutivo y pone énfasis precisamente en el controvertido punto antes mencionado referido al criterio de remoción del servicio de los docentes de la carrera. Cerrado el período legislativo 2006-2007, la Comisión Permanente del Congreso debatió la propuesta alterna de dictamen aprobó la norma alterna. Inmediatamente se difundieron las reacciones de desacuerdo de buena parte de la academia, de la sociedad civil y, fundamentalmente, del sindicato<sup>41</sup>.

Así pues, la cuestionada evaluación censal del 2007 que colocó innecesariamente a los docentes en una situación de desprestigio (Uccelli, 2008); la aprobación de

---

<sup>41</sup> El sindicato docente se manifestó públicamente en contra y, con el apoyo de la presidencia de la Comisión de Educación, anunció una huelga indefinida. El 5 de julio se inició dicha huelga a nivel nacional, con un alto grado de violencia en el país. El enfrentamiento entre el gobierno y el sindicato fue abierto y el Ministerio de Educación anunció el reemplazo de los docentes que continuaran en huelga.

Ley de Carrera Pública Magisterial, que por primera vez en la historia peruana la más importante norma que rige la vida profesional de los docentes no es considerada una conquista para la profesión pues se aprobó en medio de una huelga magisterial (Pacheco, 2006); la famosa “nota 14” para ingresar a los institutos de formación docente y la contratación de egresados del tercio superior serán recordadas como normas y medidas de política que en su afán de fortalecer al magisterio terminaron siendo decisiones que debilitaron a los cientos de miles de docentes que quedaron atrapados en medio de una disputa entre el Estado, el sindicato, los medios de comunicación, la academia y las familias.

Esta historia de desaciertos y de desencuentros, brevemente descrita, arroja como grandes resultados que solo el 20% de la meta esperada de docentes ingresó a la carrera pública magisterial, que los docentes siguen desconfiados de las políticas que deberían fortalecerlos como profesionales, que ha quedado instalado en el imaginario social que la docencia es una profesión prescindible<sup>42</sup> y que, luego de despejar los halos triunfalistas, nuestra educación aún tienen serias deficiencias.

Sin embargo, esta historia de desaciertos y de desencuentros fue, por el contrario, una historia de aciertos y de buenas decisiones para la opinión pública. En efecto, el análisis retrospectivo de los resultados de las encuestas de opinión pública nos

---

<sup>42</sup> En marzo del 2010, el Congreso de la República promulgó la Ley N° 29510 que permitir contratar a otros profesionales no docentes para enseñar en la escuela pública. La congresista Mercedes Cabanillas abogó por la aprobación de la norma (ver Diario de Debates del Congreso de la República en <http://www.congreso.gob.pe>) y el entonces presidente de la Comisión de Educación del Congreso, el nacionalista Werner Cabrera sostuvo en la prensa que la educación peruana necesita de profesionales de alta calidad y que estos no son necesariamente docente (ver Diario El Comercio, 25 de marzo de 2010). Esta norma solo consolidó lo que sostenidamente la opinión pública expresaba. Según el Instituto de Opinión Pública de la PUCP alrededor del 48% de la población consideraba que cualquier profesional con título universitario y vocación de maestro debería enseñar en la escuela (ver <http://www.iop.pucp.edu.pe>).

indica que el tema educativo y, particularmente el tema docente, estuvieron presentes en la agenda pública al inicio de la gestión de Alan García y de José Antonio Chang, quienes a su vez mostraban un significativo respaldo de la opinión pública vinculado a las decisiones educativas tomadas.

Mirando con mayor detenimiento la información proveniente de las encuestas de opinión encontramos alguna información que contribuye al argumento sobre la presencia de la educación y del tema docente en la agenda pública. IPSOS-Apoyo reporta que en agosto de 2006, 49% de la población pensaba que el MINEDU era uno de los ministerios fundamentales de la próxima gestión (segundo lugar tras el MEF). En noviembre de ese mismo años, el 67% de encuestados creía que el gobierno aprista sí tenía un plan a mediano plazo para mejorar la educación.

En pleno contexto de los problemas ocurridos con la primera convocatoria a la evaluación censal de docentes a inicios del 2007, el 68% de la población consideraba que la evaluación de profesores era lo más valioso de la gestión aprista y un mes después, en febrero, el 43% de los peruanos consideraba que el gobierno de García le estaba dando bastante prioridad al tema de la educación.

En julio de 2007, la evaluación a los maestros era lo más valorado de la gestión aprista (47%) y un 63% aprobaba la nueva ley de carrera pública magisterial. En diciembre de 2007, 28% pensaba que el SUTEP ponía trabas al desarrollo por su discurso y sus actos.

Esta situación permaneció con muy pocas variaciones, llegando a su punto más alto cuando el 41% de la población consideraba que lo mejor del 2008, el segundo año de gestión de Alan García, fue la evaluación de los maestros.

Tal como se ha podido apreciar, este contexto, complejo y, hasta cierto punto, contradictorio ha sido a la vez causa y consecuencia de las políticas docentes

implementadas. La revelación pública de la precaria formación del magisterio nacional en algunas áreas del conocimiento sirvió de base para que el gobierno legitime un conjunto de decisiones que, a la luz de lo actuado, contribuyeron bastante menos a mejorar la precaria formación docente, con las consecuencias que esto trae en el desempeño diario de su trabajo.

### **5.1.3. La búsqueda de reconciliación**

Para mi gestión, los maestros son actores claves para estos cambios educativos. Por ello, estamos presentando al Congreso un Proyecto de Ley de Desarrollo Docente, que incluirá mejoras remunerativas y aborda de manera integral tanto la meritocracia, como un sistema de formación y estímulo a la innovación.

*Mensaje presidencial de Ollanta Humala, 28 de julio del 2012*

El gobierno de Ollanta Humala intentó desde el principio e inicialmente con poco éxito resolver la fracturada relación del Estado con los maestros. Al año de iniciado el gobierno, se hizo público el anuncio sobre la elaboración de una nueva ley para el magisterio, que integraría los dos regímenes laborales vigentes y la dispersa normatividad sobre formación docente.

En cualquier otro contexto, este anuncio presidencial hecho el 28 de julio hubiera sido tomado de la mejor manera. Se ofrecían, en un marco meritocrático, mejoras en los sueldos de los maestros y en el sistema de formación docente. Sin embargo, este anuncio —y las posteriores declaraciones de la ministra Patricia Salas— desataron un debate en el que políticos, especialistas, gremios y medios de comunicación participaron de manera intensa, desproporcionada por momentos y, en la mayoría de los casos, desinformada.

Un sector compuesto por representantes de partidos políticos de la oposición, particularmente por políticos y ex funcionarios del gobierno aprista, y por algunos



medios de comunicación no afines al Gobierno de Humala, arremetió contra la propuesta de Ley de Reforma Magisterial (LRM) acusando a la ministra Salas de paralizar el avance educativo, de aliarse con el SUTEP, de atentar contra la meritocracia e incluso de ser incapaz de liderar el sector. Los argumentos más técnicos de quienes así opinaban se fundaban en que las modificaciones propuestas por la administración de Salas no justificaban la derogación de la Ley de Carrera Pública Magisterial (LCPM), y que la implementación de la propuesta resultaría muy cara y requeriría de una capacidad de gestión que el Ministerio de Educación no tendría.

Desde la orilla opuesta, los funcionarios del sector y algunos especialistas salieron en defensa de esta nueva propuesta, a la que luego se sumó otro sector de la prensa y, muy posterior y tímidamente, algunos representantes políticos del Gobierno. Los argumentos a favor de la promulgación de una nueva ley se orientaron en dos sentidos. Por un lado, demostrar las bondades políticas y técnicas que supone integrar a todo el magisterio en un solo régimen laboral y bajo un enfoque meritocrático de desarrollo profesional; y, por otro lado, poner en evidencia los problemas de implementación que tuvo la LCPM desde su promulgación en julio del año 2007.

Finalmente, la ley de reforma magisterial fue promulgada en noviembre del año 2012 y su implementación se ha consolidado en los últimos meses. Luego de la salida de Patricia Salas, asumió la conducción del sector Jaime Saavedra, economista proveniente del Banco Mundial. Saavedra puso en marcha un conjunto de operativos de evaluación exitosos e instaló un discurso sobre la importancia de los docentes en el cambio educativo. Acabado el contexto político más próximo a la ley, el magisterio y el Estado han entrado en una fase de cooperación. Todo esto ocurre a la par que el debilitamiento institucional del sindicato docente.

## **5.2. LAS DOCENTES<sup>43</sup>**

Las docentes que compartieron sus historias de vida tienen, en general, las características del magisterio peruano que es mayoritariamente femenino y con un promedio de edad de 46 años. Las docentes que participaron en el estudio han seguido, en su mayoría, el camino tradicional de formación profesional; es decir, iniciándola en un instituto superior pedagógico, para luego seguir cursos de licenciatura o posgrado en la universidad. En el momento de las entrevistas, todas las docentes cumplían funciones en el aula y, aun cuando esporádicamente se han desempeñado en cargos directivos, su opción laboral es por el trabajo en las aulas. En general, tienen aspiraciones de ejercer la docencia a nivel superior y todas tienen una ocupación complementaria a la docencia, que sí se mantiene como el empleo principal. Todas, a pesar de los esfuerzos y sacrificios hechos en la forja de su carrera profesional se sienten exitosas.

### **5.2.1. Asunción, “Para eso nací, para ser maestra”**

Asunción está ansiosa. Mira varias veces la grabadora y pregunta si se grabará la conversación. Pregunta por qué la he elegido. Se asombra cuando escucha que su relato es importante para conocer más sobre la profesión docente.

Asunción es alegre. Tiene “chispa” y eso le ha permitido enfrentar los obstáculos de la vida. Refiere permanentemente que su trabajo es lo más importante. Que ha dedicado su vida a enseñar y que eso es posible gracias a que tuvo la vocación. Para Asunción su madre, sus alumnos y sus sobrinos son su motor a sus 56 años.

---

<sup>43</sup> Usamos el femenino para referirme al grupo de docentes participantes pues cinco de seis son profesoras.

Asunción tiene 56 años y se define como una persona alegre, amable, nacida en una “lejana provincia”, a quien le gusta compartir y ayudar. Aunque sus padres fallecieron, mantiene vínculos muy estrechos con la mayoría de sus familiares, y apoya a algunos de ellos. “Hay que darle lucha a la vida”, señala como rasgo de su carácter, y tener personas que dependan de uno, “hace que nosotros salgamos adelante”. Coincidentemente, lleva los nombres de sus abuelas paterna y materna; además, significativamente es maestra, como su madre. “A mucha honra, con mucho orgullo”, reitera convencida, en alusión al modo en que su mamá se expresaba sobre su profesión.

La profesora reside desde hace buen tiempo en Trujillo, con algunos hermanos y con los hijos de dos de sus hermanas. Considera a su sobrino como a un hermano menor, ya que fue adoptado por sus padres, y lleva sus apellidos. Su sobrina también está a su cuidado. Ambos jóvenes siguen estudios universitarios y son estudiantes muy aplicados. El varón está culminando Educación Primaria en la Universidad César Vallejo, y la chica estudia Farmacia y Bioquímica en la Universidad Nacional de Trujillo.

Asunción creció con sus padres y sus nueve hermanos. “Es que antes no había televisión”, ironiza. Los hermanos mayores empezaron a migrar a Lima, y cuatro se quedaron a vivir allí. Un hermano reside en el extranjero, con lo que los restantes y ella se quedaron en Trujillo, y residen juntos a la fecha. Dos de sus hermanos ejercen profesiones rentables, un hermano es contador y una hermana es administradora bancaria. Otro hermano también tuvo estudios superiores, pero los ejerce de manera independiente. Y el resto de sus hermanos “se quedaron en la mitad de la carrera”, ya están casados y tienen sus propios trabajos e hijos. Asunción en cambio se ha quedado soltera. “Y hago lo que quiera”, bromea, parafraseando una canción de moda.

Los familiares que residen con ella generalmente reciben la visita de una de las hermanas, que viene con su familia en Navidad y fiestas patrias. Pero como la familia extensa de Asunción es grande, recientemente han encontrado una forma de mantener la unidad. Así, desde hace cuatro años se reúnen una vez al año. Estos encuentros se iniciaron cuando la enfermedad de un primo lo motivó a que, junto con un tío, expresara la iniciativa de establecer reuniones para mantener unidos a los parientes, las cuales se efectúan en febrero.

Todos eligieron ese mes, en consideración a los familiares que son profesores, y que viven y trabajan en la sierra. En la última reunión llegaron a juntar hasta a 200 familiares. El día del encuentro, las familias celebran competencias deportivas, dan trofeos a los vencedores y un almuerzo en conjunto. Y en la noche, todos acuden a misa. Culminada esta, se dirigen a celebrar una cena de gala, tras la cual se despiden hasta el año entrante. Estas actividades las organiza una familia diferente cada año. “Esta última nos ha tocado a nosotros”, alega Asunción, mencionando que han incorporado como algo innovador una presentación de danzas folklóricas en la cena.

Sus padres fueron afectados por la reforma agraria de los años setenta. Con esta medida, dispuesta por el gobierno militar de la época, su padre perdió su hacienda ganadera. “Hubo un cambio fuerte”, asevera Asunción, lo que conllevó a que su padre se dedicara al comercio ambulatorio, viajando y transportando cargas a la sierra, mientras su madre ejercía la docencia. Este cambio afectó drásticamente a toda la familia. “Había vestimenta, pero no era como uno quería. Había alimentación, pero no era como uno deseaba”. Y aunque con el tiempo, su papá hizo carrera en política, llegando al cargo de subprefecto provincial por el partido Acción Popular, la situación económica lograda por la familia “no es tan excelente como digamos”.

Actualmente, la situación económica de su familia no es precaria, pero tampoco holgada. Aunque pueden satisfacer sus necesidades básicas y salir esporádicamente, “no digo lujo, sino simplemente aunque sea un día a la semana salir a comer con la familia afuera”, no puede ahorrar, porque la prioridad es cubrir los estudios universitarios de los sobrinos, “cuando me pidan para una copia, para un libro, para algo”. Claro que, en caso de alguna emergencia, la familia cuenta con un fondo aparte para cubrir cualquier imprevisto. Por la educación brindada por sus padres, a Asunción y sus hermanos le gusta mantener la calma y conversar, y espera mantener con ellos un sentido común de reciprocidad.

Que haya diferencias de opiniones, exacto (...) como en toda familia, pero lo que sí hay es bastante unión, para poder ayudar o en todo caso hacer lo que uno tiene que hacer cuando hay un problema (...) como lo voy a hacer para ellos y qué ellos van a hacer por mí (...) Tengo una hermana que me dijo: Cuando termines de trabajar, vienes y te vives conmigo. Imagínese usted. Esa hermana es la que me dice mamá (...) Es la que prácticamente le ayudé a culminar los estudios.

Sus padres le inculcaron tempranamente el hábito de la lectura. Con su padre compartía la lectura de libros coleccionables, “eso me gustaba, y tenía un montón porque mi papá buscaba: ¿Has leído esto? No. Y me daba, yo le daba. Intercambiábamos”. A su mamá, aparte de su profesión, le encantaba redactar “En su cabecera tenía un papel y un lápiz. En su mente iba haciendo discursos, discursos y discursos”. También le gustaba recitar sus poemas. Era profesora en un anexo, pero tuvo que dejar su trabajo para ayudar a sus hijos en sus estudios.

La que más nos ayudaba era mi mamá, porque a mi papá le gustaba conversar cuando comíamos (...) Preguntaban: Cómo les ha ido, qué has hecho, qué ha dicho la profesora, qué tareas tiene... Había apoyo (...) Las tareas a veces había que hacer en grupo, habían que juntarse en una casa o a veces hacíamos las tareas en casa, mi mamá nos

ayudaba por ese lado. Y como éramos bastantes, mi mamá tuvo que renunciar a lo que era la docencia.

Hoy, Asunción espera que, sin abandonar su carrera, sus sobrinos perseveren y lleguen a ser profesionales con su apoyo, logrando doctorados y en lo posible con empresas; que sean líderes en lo que quieran formar. Para ello está dispuesta a no escatimar apoyo, “ayudarlos haciendo un máximo sacrificio”. Sentir que puede ayudarles la pone contenta, le brinda mucha tranquilidad y satisfacción.

Me gustaría estar, como se dice, hasta donde me puedan dar las fuerzas, apoyar en algo. Ayudar en algo en el futuro, y sobre todo no ser una carga, porque simplemente mi deseo es ayudar en algo hasta donde se pueda.

Aunque no es la más dominante de las hermanas, la relación con sus sobrinos se ha estrechado más con la muerte de su padre, “me tomaron ellos como mamá”, considera, por el hecho de ser la hermana mayor y, en sus términos, la más sentimental. Ambos jóvenes le conversan y conviven en un clima de respeto y cariño, y aunque no la tratan de mamá, mantienen un vínculo de dependencia con ella.

Me tomé ese rol, como se dice, no cubriendo lo que hacía mi mamá, porque ella hacía esto, yo hago solamente este poquito. Pero igual (...) Me gusta ayudar y apoyarlos a ellos, y nunca, le prometí a mi papá desde que comencé a ganar, nunca les iba a faltar pan en mi casa (...) Lo estoy cumpliendo, gracias a Dios. No les hago faltar la frutita (...) Yo les doy el pasaje para mañana y ya estoy pensando cómo voy a solucionar el pasaje para el siguiente día.

De niña, Asunción asistió a una escuela primaria de mujeres, “en la sierra”, y aún guarda recuerdos de sus compañeras, así como de sus tres profesoras. “Iban cambiando”, recuerda, “porque venían cada año”. Todas eran buenas, señala, “nos enseñaban, nos encaminaban dentro de lo correcto”. De manera similar

recuerda a la directora de la escuela, por su carisma y su capacidad de “llegar a todos”. Pero hubo una maestra que le impactó profundamente, aunque formalmente nunca le enseñó.

Ella fue la maestra de mi mamá, que con una sola vez verla, como que me impactó a mí. Tenía un aura, algo que llamaba. Y que hacía que uno lo quiera sin antes conocerla (...) Tenía una carita, que le digo, de ángel.

Su escuela fue un lugar tranquilo, construido de material sencillo y con carpetas bipersonales. En la secundaria pasó a ocupar carpetas unipersonales. Estudiaba en turnos partidos, de 9 a 12 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde. Con sus compañeras, tenían la costumbre de traer sus almuerzos al aula, y reservar un espacio como comedor. En abril, se acostumbraba hacer pan en las casas, y solían compartirlos con los estudiantes más pobres, venidos de otras localidades y que vivían en pensiones. También recuerda haber disfrutado mucho los días de paseo y excursión, en que solían llevar fiambres y divertirse. “Eso era”, reitera, “el mejor día de un estudiante, salir de paseo”.

Sus cursos preferidos eran historia, lenguaje e inglés. Ya entrando en la adolescencia, le gustaba coleccionar fotos de artistas de la época, como los posters del grupo Los Iracundos. Las vacaciones las pasaba en Trujillo, y regresaba “un poco más estiradita”. Considera que fue inquieta como sus demás compañeros, pero nunca fueron malcriados. Ahora observa que esto se da principalmente en la secundaria. “Como que ellos le responden a los profesores (...) puede hasta desafiar. ¿Por qué? Porque se sienten más grandes”.

Asunción cree que la pareja ideal es la que comparte sus decisiones y ambos se respetan, contando con autonomía suficiente para que ambos trabajen y se apoyen mutuamente. Pero no ha tenido compromisos desde que un enamorado, que era policía, falleció a mediados de los años ochenta. “Tuve una pareja pero lamentablemente, fue en la época del terrorismo, le tendieron una emboscada

por Huamachuco y lo mataron”, recuerda con tristeza, ya que mantuvieron una relación ideal durante tres años.

Era una relación muy bonita, porque había compenetración entre ambos. Él trabajaba allá y yo trabajaba acá, él se daba su tiempo de venir, me buscaba al colegio y salíamos, almorzábamos y luego ya nos veíamos en la noche. Y a veces él demoraba acá dos, tres días, y así (...) Apoyaba él bastante, le gustaba conversar en los temas de formación religiosa. Por ejemplo, decía: Jesús tuvo esta edad, nosotros conocimos hasta los 12 años, pero de ahí, a los 31, 32. ¿Qué hizo en ese tiempo?

Asunción añora su lugar natal, donde creció, estudió, se enamoró y empezó a trabajar. Aunque le gustaría vivir allí, y estar a dos días de viaje, hace unos 25 años que no ha vuelto. Todos los familiares de la localidad, con excepción de un tío y una sobrina, han migrado. Ella estuvo viviendo en otra localidad hasta fines de la década del noventa, pero debido a que el fenómeno de El Niño dañó la vivienda en que residía, se trasladó con sus padres y hermanos a residir en Trujillo. Actualmente viven en la casa de un hermano, en un condominio tranquilo y céntrico, ubicado en la villa de la policía. Previamente, residieron hasta hace una década en un barrio inicialmente tranquilo, pero debido a que muchos padres viajaron al extranjero, se volvió inseguro por la proliferación de pandilleros.

Nosotros hemos enseñado a niños cuya tutela de sus abuelos, los padres se contentaban en enviar el dinero para que los chicos no les falte nada. [Pero] un adolescente jamás iba a obedecer a la abuela, al abuelo. Entonces vivían solos. Nadie los controlaba, las salidas de su casa. Y comenzaron a juntarse. Hacían desmanes.

Afirma ser “la primera en levantarme y la última en dormir”. Su rutina empieza a las cinco y media de la mañana, hora en que se levanta y comienza a dejar todo listo en la casa, alista sus cosas y de inmediato sale a dictar clases durante la mañana, para lo que debe trasladarse a otra localidad en combi. El trayecto le



toma unos cuarenta y cinco minutos, y lo considera como lo peor de su trabajo. Luego de almorzar, dedica algunas tardes a dar clases particulares a niños de otro colegio. Al retorno, lleva algo para la cena, “para el pancito de la tarde”.

Apenas llega a su casa se tiende a descansar en un mueble, mete sus pies en agua y se relaja. Ya entrada la noche arregla sus cosas para el día siguiente, y ayuda a su sobrino cuando lo requiere. Por lo general duerme pasada la medianoche. En la semana pasa más tiempo con una de sus hermanas. Los sábados lava la ropa, ayuda a hacer el almuerzo, y en la noche plancha su ropa y la de su sobrino. En sus ratos libres, gusta de ver el noticiero, y “una que otra novela que entretiene”, pero mayormente prefiere ver adaptaciones cinematográficas de obras literarias y dramas. Considera como sus lecturas favoritas La Odisea, El Conde de Montecristo y Papá Goriot.

Su primer trabajo fue como reemplazante de una profesora, durante dos meses. Además, trabajó un tiempo en una radio, y fue auxiliar de enfermería, ya que tenía estudios en inyectables. Desde pequeña le gustaba apoyar a las personas enfermas. Aprendió de su padre a colocar inyecciones, de su abuela a curar con medicina natural, e incluso una vez apoyó a su madre con el parto de una chica que trabajaba en su casa. Solía frecuentar el área de Emergencias del Hospital. “Me gustaba ayudar, servir, exactamente esa es la palabra. Pero mi carrera era la docencia”.

Su oportunidad se dio al reabrirse la Escuela Normal, a donde la llevaron sus padres, y gracias a ello continúa en ese rumbo. Tiene plaza desde hace 25 años, y considera que trabajar en la escuela pública “le da para vivir y dar de comer a mi familia”. Además, prefiere la enseñanza pública, porque en la escuela privada “estar bajo el dominio de los promotores o dueños de los colegios (...) no convenía a veces”. No obstante, dedica dos horas diarias a dar clases particulares. Y durante

una huelga del magisterio, se vio en la necesidad de comprar y vender merengues durante un mes, ofreciéndolos de casa en casa a los padres de familia que conocía.

Aspira estudiar una maestría, como sus demás compañeras, pero considera que le falta tiempo para dedicarse a ello. Por ahora solo asiste a capacitaciones, y está estudiando un diplomado en gestión educativa en la Universidad César Vallejo. Se anima a terminar, ya que piensa que la persona nunca termina de aprender. Pero le es insuficiente, “como profesional creo que todavía me falta”, asevera.

Para el futuro, Asunción planea poner un negocio de jugos, en la expectativa de brindar productos sanos y naturales a las personas. Pero reserva dedicarse a este negocio cuando deje de ejercer la docencia, y cuando sus sobrinos terminen sus estudios. Confía iniciar esta nueva etapa con el dinero de su jubilación y el apoyo de sus hermanos, esperando que le retribuyan como ella les apoyó, sin necesidad de que ella se los pida.

Define la vocación como algo innato, “porque la vocación nace, no se hace. La vocación nace de uno mismo”. “Y a mí me nació ser profesora”, enfatiza. Al elegir la docencia, reconoce seguir los pasos de su madre, pero ello no es sino una feliz coincidencia. “Como que mi mamá lo hubiese adivinado”, se asombra.

A mí me nació ser maestra, ser maestra. Aparte de eso mi mamá también me inculcó eso. Seguir la carrera de la docencia (...) Yo creo que la vocación es seguir lo que uno quiere hacer. Si mi vocación fue ser maestra, adelante ¿no? Mi vocación fue ser maestra, hay que seguir.

La conciencia de esta vocación es un aspecto de su personalidad que Asunción reitera, y que se confirma en el hecho de haber continuado con la docencia, a pesar de obstáculos iniciales como el hecho de trasladarse en burro de una localidad a otra para dar clases, en viajes que duraban tres o cuatro horas. Su

vocación de servicio se expresa de manera positiva, ya que estima que existen vocaciones negativas. Si se diera el caso, cree que hasta podría ser voluntaria de la Cruz Roja.

Valora el trabajo en cualquier profesión u oficio por el desempeño que se logre, el gusto con lo que se hace, manteniendo buenas relaciones con los compañeros, y gozando de una remuneración adecuada. Considera haber logrado éxito en su profesión en un 90%, ya que estima que le falta estudiar. Pero, más que los títulos, valora el “carisma”, el trato con los alumnos. Su mayor satisfacción como docente radica en sacar adelante a los chicos a los que enseña, “sacarlos, en el buen sentido de la palabra, de su ignorancia”, para que en el futuro sirvan y trabajen. Su trabajo es “para ellos, por ellos y con ellos”, en las buenas y las malas. Estima que como docente hay que hacer “triunfar en lo que uno quiere”. En su colegio llevan dos años seguidos triunfando en concursos de matemáticas y de comunicación, así como en deportes. Los estudiantes en su salón, por ejemplo, siempre ganan en fútbol.

Estima que la escuela ideal debe tener “todas las comodidades”, esto es, la mejor infraestructura y el mejor mobiliario. “Para que todo el mundo viendo todo eso, tenga más ganas de estudiar”, enfatiza convencida. El sentido de su responsabilidad con sus estudiantes y con su familia es muy alta, y por momentos parece posponer el logro de sus metas de los demás a la preocupación de los problemas y necesidades de los otros, lo cual se complementa con su idea de vocación.

Porque cuando murieron mis padres, por ejemplo, a veces uno no tiene sosiego, no tiene paz, pero sin embargo hay personas que están detrás de nosotros, que nos necesitan a nosotros, eso hace que nosotros salgamos adelante.

Físicamente, Asunción se define como “ni muy bonita, ni muy fea tampoco”. De hecho, considera que “simplemente llevo la fisonomía de mi mamá”. Su orgullo radica en el reconocimiento de su labor, teniendo como modelo ideal a su propia madre. Se siente enorgullecida de que sus alumnos logren sus metas, que puedan aplicar lo aprendido y se encaminen, sin dejar de reconocerles “lo que uno hizo en ellos”.

Para mí sería el que llegue más alto me diga: Ahí está mi maestra (...)  
A mí eso me llena de satisfacción, de orgullo, porque eso es algo que nosotros hicimos con nuestro trabajo, con nuestro esfuerzo. A veces comiendo, a veces sin comer, pero ahí estábamos dándole duro al trabajo con los chicos, y eso lo aprendí de mi mamá que está allá arriba.

La economía fue inicialmente un obstáculo para su realización profesional, por las muchas dificultades y carencias que pudo superar con su trabajo, y que especialmente logró sobrellevar en sus comienzos gracias al apoyo moral y emocional que le supo brindar su madre.

A mi mamá le digo: Yo ya no puedo más, porque no hay de donde sacar, no hay de donde hacer algo, no hay de donde guiarnos más que todo. Entonces, ella fue la me dijo, y se puede decir que gracias a ella yo terminé, porque me dijo: No has pasado tanto trabajo para ingresar, estás a medio camino y no te vas a correr, así que me dio la voz de aliento, seguí adelante y ya me ven ustedes acá.

En este sentido, Asunción entiende las oportunidades como una estructura de decisiones antes que como una cuestión de suerte, ya que estima que muchos tienen la oportunidad de estudiar, y quieren hacerlo, pero no cuentan con el apoyo. En contraste, a veces se tiene el apoyo, pero las personas deciden no aprovecharlas. Y a la inversa, puede haber personas que no tengan apoyo, pero

deciden buscar las oportunidades, mantener sus expectativas y lograr avanzar. “Se busca una y mil maneras de seguir adelante”, concluye.

Estima como amistades cercanas a sus compañeros de trabajo, y a una profesora que también reside en el condominio. Virtualmente, son “la familia escolar”. Pero define como “amigos amigos” a sus compañeros de promoción y a sus familiares, “porque uno les confía y sabe que ellos no lo van a traicionar”. Por ejemplo, una compañera les ayudó preparando cuyes en la misa en honor a su mamá. Cree que un amigo no debe ser hipócrita, debe comentar lo que está bien y lo que está mal, siempre delante del amigo y no a sus espaldas. “Decirle: Lo que tú estás haciendo está mal, corrígete”. Con los compañeros de trabajo conversa, comparte tiempo, toman café, celebran cumpleaños, bailan. Ella suele hacer bromas con ellos, “es, como se dice a lo criollo, un mate de risa”.

Sus compañeros de promoción mantienen actualmente una comunicación por teléfono, o se reúnen periódicamente, dos o al menos una vez al mes. Hace unos años tuvo un reencuentro con todos ellos, después de treinta años de egresar, y se les ocurrió hacer un compartir y recrear una de las clases de antaño.

Hicimos una clase del recuerdo, como se dice, con una profesora que vive acá. Ella nos tomó la clase, nos tomaba la lista. Y todo eso. Estuvimos muy bien. Muy bien.

Con respecto a sus familiares, espera en especial que sus sobrinos tomen las mejores decisiones para su vida, que no vayan en contra de ellos mismos, que formen familias donde se respeten entre ellos, y no caigan en malas compañías ni en actividades delictivas, como la extorsión, que se ha vuelto común entre los jóvenes en Trujillo. Lo que la haría más feliz, en síntesis, es que ellos logren ser profesionales.

Porque al final de cuentas ellos estudian (...) lo que van a ganar va a ser para ustedes. Ya nosotros, como decimos a lo criollo, estamos a la vuelta de la esquina. En realidad, lo que hay va a ser para ellos, lo que van a estudiar va a ser para ellos.

### **5.2.2. Georgina, “Tengo la autoestima bien alta”**

Georgina es una profesora de 54 años. Actualmente vive en el distrito más poblado de Lima. Es natural de un pequeño caserío de Huánuco, y llegó a Lima en la pubertad. Su esposo también es huanuqueño, y tiene 64 años. Viven con sus hijos solteros de 25 y 26 años. Su hija menor trabaja de contadora en el interior del país. El menor trabaja y estudia. Su esposo tiene problemas de salud, por lo que todos aportan a la economía familiar.

Sus padres fueron analfabetos, pero muy trabajadores. Su papá era estricto, a sus hermanos “les daba con la correa”. Era agricultor y no terminó la primaria; su mamá sí, y aplicó lo aprendido en el comercio. “Muy bien hacía sus ventas, sus compras”. Casi no creció con ellos, sino con sus abuelos, desde los 4 años.

Porque mis abuelos se quedaron solos y mi mamá decidió mandarle una persona a su compañía. Entonces, mi mamá decidió que fuera yo la que vaya. (...) He pasado mi niñez con mis abuelos.

Su padre falleció a los 84 años, en su comunidad natal. Fue una persona sociable, bromista, tocaba la quena y brindaba colaboración gratuitamente. “Ha sido alto, blancón, creo que me parezco un poco a él”. Y añade: “Ha sido guapo, tenía sus ojos muy claros, entre marrones claros, verdes, algo verduzcos”. Su mamá en cambio, era “bajita, crespa, morena, pero era bien... muy chistosa, muy graciosa era ella. Y bien trabajadora”. Ella también ha fallecido, en Lima.

Sus familiares se reúnen con frecuencia. Participan en reuniones, encuentros, cumpleaños. Suelen conmemorar a sus padres, enterrados en distintos lugares. Su

mamá murió “justo en la época del paquetazo”, y por falta de dinero debieron sepultarla en Lima. “Dios habrá decidido eso”. Por ello, cuando hacen su misa, se encuentran acá, y cuando hacen la misa de su papá, viajan a la sierra. La familia de su esposo está distanciada, no se visitan ni se apoyan. Desea que sus hijos se unan a la familia extensa.

Porque es bonito, pasan todos en familia, compartir los momentos, tanto tristezas como alegrías. Que estén unidos más que todo, se ayuden mutuamente.

Georgina es la penúltima de nueve hermanos. Tres de los mayores vivían en Lima. Su hermana mayor la trajo a Lima, al año que fallecieron sus abuelos. Georgina volvía a vivir con sus padres luego de muchos años. Esta situación duró poco. Su familia decidió que vaya a casa de unos tíos. Cuidaba a su sobrina en las mañanas y en las tardes asistía al colegio. Tenía 12 años y terminó la primaria en Lima, en 1973.

Su esposo es sastre y confecciona ternos en su taller. Ella le ayuda en las tardes. Como pareja, “es más para el trabajo”. Es decir, salen muy poco y no van al cine “porque se duerme”. Salvo los días en que salen a reuniones familiares, a tomar vino, “comer rico”, y bailar “música de nuestra tierra”. Estas reuniones son escasas durante el año, “cuatro veces que me desestreso”.

Precisamente se conocieron en una reunión de familiares y paisanos. Él estudiaba contabilidad en un instituto privado. Corría 1983, ella tenía 22 años, cursaba el sexto ciclo de Educación Primaria y trabajaba desde el tercer ciclo. Su novio le decía: “Hubieses hecho otra carrera, porque en Educación pagan muy poquito”. Pero no se opuso a que termine. Y cuando se casaron, dejó sus estudios y trabajó como obrero, “porque el sueldo que yo gano no es solvente”.

Los dos nos ayudábamos. Pero en la década del noventa entró Fujimori y con eso hubo los despidos. Ahí con eso lo sacaron a mi esposo. Primero se dedicó al transporte, no le fue bien. Como él sabía lo que era confección (...) como yo estudiaba corte y confección, nos dedicábamos a confeccionar lo que es sábanas, y continuamos con ese trabajo. Y con eso nos hemos ayudado para poder nosotros, sobre todo, educar a nuestros hijos.

Tuvieron dificultades al inicio porque daban mercadería a crédito, y un cliente nunca les canceló, descapitalizándoles. Ellos les obligo a reiniciar, “tuvimos que empezar de nuevo”, y recurrir a endeudarse, a través de la Derrama Magisterial y el Banco de la Nación, y después al Banco de Materiales para completar el techado de su casa.

Económicamente, considera que su situación, “no es, como se dice, excelente”. “Dios nos provee para poder vivir”, añade. Sus hijos empezaron la primaria en un colegio particular, pero luego debieron seguir y concluir en el sistema público. Su hijo se preparó dos años para estudiar Medicina, pero no alcanzó el puntaje. Decidió estudiar administración bancaria en las noches y trabajar de día, mientras apoyaba a su hermana menor en sus estudios superiores. Ella obtuvo los primeros puestos en el colegio, y se presentó a estudiar contabilidad en una universidad privada, Alas Peruanas, acompañada de su hermano.

Logró pasar el examen, pero dudó. “Es que la universidad es cara, tú no me vas a poder pagar”, le dijo con tristeza a Georgina. Pero ella la animó, y con el negocio familiar y el trabajo del hermano, se las ingenieron para solventar sus estudios, “hasta que ya, como estaba entre los primeros puestos, su mismo profesor la llevó a un estudio contable”. Así, desde el 4to. ciclo empezó a aportar en la economía común.

Ya se apoyaba 50% cada uno, de todas maneras, y mi esposo daba para lo que es alimentación. De esa manera nosotros nos solventamos los



gastos (...) Teníamos que limitarnos en ciertas cosas, lo básico nomás (...). La alimentación y los estudios eran para mí lo primordial. El resto, ya podían esperar otras cosas.

Aunque “todavía estamos ajustados”, señala que “al menos alcanza para lo primordial”. Estima que su esposo tomó malas decisiones y mala suerte. Con su liquidación compró una *couster*, pero le pusieron fuertes multas y el carro estuvo 2 veces en el depósito, sin terminar de pagar. “Oportunidades se presentan, pero si uno no lo sabe invertir, ya fuimos pues”, sentencia. Por ello inculca en sus hijos el ahorro y compartir gastos. “Ya cada uno tiene su responsabilidad, lo que tiene que pagar”. Es especialmente estricta en cuanto a que no falte la alimentación.

En su barrio cuenta con todos los servicios, pero hay inseguridad. Su hijo ha sido asaltado varias veces. Cuando era niño se juntaba con sus amigos, pero ya no se ven casi, porque “se dedican a tomar”. Su esposo adolece de dolores en su columna vertebral. Hace 5 años debió ser internado por quince días, y ella debió atenderlo diariamente porque estaba paralizado, con hernia, artrosis y esclerosis. En ese momento de dificultad, hizo una actividad y sus familiares le ayudaron con la venta de las tarjetas. Su esposo tiene un carácter fuerte, por lo que ella evita discutir, tanto con él como con sus hijos. Procura mantener la comunicación, sobre todo con los varones de la casa.

Un poco a veces nos enfrentamos así, en discusiones, pero cuando él [su esposo] grita yo me callo, simplemente me callo. Cuando ya le pasa su cólera, yo ya converso con él (...) [Mi hijo] es un poquito más resistente, no quiere a veces contar sus cosas (...) pero siempre tengo que estar con él (...) En el colegio, ¿cuál era el premio que yo le daba? Un beso, un abrazo (...) Él, hasta ahora: Mamá, me saqué. Ya le doy su beso, su premio.

Aunque en el trato no hace preferencias, les exige a ambos por igual, pero reconoce que con su hija se lleva mejor, “de repente, como es mujer también me

puede comprender mejor”. Habla con ella, pasan más tiempo juntas y salen. “Hagan de cuenta que yo no estoy. Tienen que aprender a hacer sus cosas”, les decía de pequeños, para que puedan auto exigirse y tomar sus propias decisiones. Ahora que son jóvenes no les exige tanto, pero está pendiente de sus decisiones, para apoyarles.

Yo les exijo para su bien (...) Ustedes han tenido la suerte de tener al papá y la mamá que trabajan y les apoyan. En cambio, yo no he tenido el papá ni la mamá, y yo he tenido que solventarme sola o con el apoyo de mi hermana (...) Estudien y sean algo también (...) Ahorita ya no les exijo nada. Ya son grandes, ya crecieron, ya están formados.

Su rutina comienza a las seis y media de la mañana. Hace el almuerzo y parte a su trabajo. Regresa a almorzar, y en la tarde apoya en el taller, con el planchado de prendas y acabados, hacer bastas o pegar botones. También ayuda a hacer algunas entregas. A las ocho retorna a casa, y atiende a su familia. Su esposo trabaja hasta las once de la noche. Luego de atender a su esposo, se dedica a su trabajo docente, y se acuesta a dormir a la una de la mañana. Además, se dedica a los quehaceres domésticos, y los sábados recibía la ayuda de su hija.

Los primeros años de primaria estudió en un aula multigrado. La profesora les enseñaba con la pizarra dividida para cada grado, y aunque “no pronunciaba unas palabras bien”, lograban entenderla. “Tenía que enseñar a todos los grados”, asevera, y era “muy autoritaria. Por ejemplo, nos exigía memorizar”. Los castigaba dejándoles sin almuerzo, o “nos caía la chilca”.

A veces nos decía: Vayan a traer chilca. Nosotros nos íbamos a cortar la chilca. Es una planta, con unas varillas bien delgadas. Y si nosotros no nos sabíamos la lección de memoria, nos caía en las pantorrillas, dos o tres varillazos. Ya, teníamos que repasar. Y encima, si iba a quejarse el papá, más nos daba.

Este método resultó contraproducente cuando estudió en Lima. “Porque nos enseñó a memorizar, no a pensar, a razonar”. Pero “no había otra alternativa”, y a fin de cuentas, “la he pasado bonito. No me puedo quejar de la escuela”. Aunque era muy exigente, también hubo “compañeros que eran terribles”. “Pero sí, la recuerdo con alegría a ella”, alega.

Estudiar en Lima fue difícil, y contó con apoyo de su hermana mayor. “A veces había cosas que no lo entendía, entonces ella me tenía que ayudar”. Sus mayores dificultades eran el dibujo y la lectura. Vivía con la familia de su tío, comandante del Ejército y catedrático universitario, quien les exigía estudiar y no les restringía libertad. Los domingos salían con su familia, a la playa en verano, o a Chosica en invierno. Sin ayuda de sus tíos y de su hermana, “no estuviera yo acá”, afirma. De hecho, estudió la secundaria con una beca que solicitaron su hermana y su tía, ex becarias de un colegio particular para mujeres, y que ella logró aprobar tras una evaluación. “Éramos pocos los becados”, recuerda, pero todos estaban integrados.

El colegio y particularmente la directora eran exigentes. “No nos dejaban horas libres, porque ahora los estudiantes pierden sus horas. Ella no”. Así, les dictaba palabras y las revisaba. Georgina estima que ello le sirvió hasta la universidad. “Si teníamos cuatro faltas de ortografía, nos jalaba el curso. De las 80 que fuimos, solamente pasamos 14”. Aprecia mucho a sus maestros, principalmente de los cursos de historia, manualidades, biología, química y matemáticas, por su forma de enseñar y porque traían materiales de trabajo.

Al terminar la secundaria, estuvo cuatro años atendiendo a los hijos de sus primos en San Borja. Se preparaba en las noches, para ingresar a la universidad. Quería ser enfermera o profesora, “una de las dos”. Su hermana mayor era profesora, acababa de casarse y se fue a vivir con ella al Callao. Georgina postuló pero no

ingresó a Enfermería en San Marcos. Su hermana le advirtió: “Ya nomás te apoyo una vez más. Si no ingresas, te vas a ir a tu tierra a criar chanchos”. Se dedicó a prepararse, y postuló a otra universidad pública, Villareal, ingresando en 1982. “Una alegría tremenda, porque si no me iba a ir a la sierra (...) Hubiera estado con un montón de hijos”.

Evalúa su formación universitaria como eminentemente teórica, porque las prácticas no las llevan desde el inicio. Su hermana la orientaba en lo propiamente pedagógico. “La experiencia es la que me ha enseñado, más que el cuaderno”, asevera, y no recuerda a sus profesores. Asegura que no había imposición política del APRA, al menos de parte de los docentes.

Pronto empezó a trabajar, a los 22 años, ya casada y mientras concluía sus estudios. “Porque mi hermana tiene sus responsabilidades, y yo no tenía papá, mamá que nos apoyara. Ellos no nos mandaban”. Se le presentó la oportunidad de cubrir a un profesor jubilado en 1983, y en 1984 la volvieron a contratar por tres meses. Ese año, con la huelga de maestros, “nombraron a todos los contratados y tuve la suerte, me nombraron ahí”.

Pudo ganar independencia gracias a trabajar, pero sus notas no fueron “tan excelentes”. Por ello, hubiera preferido dedicar más tiempo a estudiar. “Es una gran responsabilidad, pero todo es planificación, organización”. Decidió formar su propio hogar, y no estar “de casa en casa”, aunque no se queja y agradece. “No me habrán dado un sueldo pero me dieron un techo, me dieron comida, he sido bien tratada”. Y que le hayan aconsejado para su bien. Su tío le decía: “Tienes que ser profesional. Porque si no eres profesional, algún día te toca un esposo malo, y tú no tienes que depender de él. Tú dependes de tu trabajo, y si te toca un esposo malo lo botas. Si tú de tu trabajo vives”.

Además de su profesión estudió corte y confección, así como inyectables. Trabajó 6 años en una escuela del Callao y 24 años en su actual trabajo. Ha dictado en todos los grados, y una vez estuvo a cargo de la dirección. Procuró asistir a capacitaciones como PLANCAD, pero su prioridad siempre fue su familia. “Primero tienen que lograr mis hijos y después yo”.

Georgina se describe como una persona sociable, alegre “bastante dinámica”, “siempre estoy en actividad”, así como responsable y puntual. “En mis cinco años de secundaria he tenido una falta nomás”. “Me gustan las cosas rápidas”. También le gusta ayudar a los demás. Admite ser “un poco renegona”. Físicamente se define como “muy preciosa. Me amo yo”. Se acepta como es. “Por eso tengo todo natural”, dice, aludiendo a sus canas.

Con sus vecinos no tiene buena relación: “Es saludarnos, nada más”. Salvo que la inviten, no asiste a sus reuniones, ni ellos a los de ella. Tiene problemas cotidianos con ellos, como que mojen su garaje, o cuando sus mascotas ensucian su jardín, pero procura no dejar de ayudar, colaborar o acompañar en algún percance, como la pérdida de un familiar. Pero “amistad no”.

Para Georgina, amigo “es aquel que te apoya, te escucha, sin interés de nada”. Con sus amigas comparten, “siempre recordando nuestras cosas”. Se encuentran por internet, se saludan en los cumpleaños y se reúnen cuando disponen de tiempo. “Es un sentimiento muy bonito, pero también tenemos que saber a quién damos nuestra amistad”. Y aunque en unos casos las distancias son grandes, hay un esfuerzo mutuo por mantener la comunicación.

Porque ellos tienen, como dicen, más solvencia económica, están en otros países. Entonces, casi voy y no tengo, tampoco dispongo de tiempo, porque hay limitado (...). Cuando ha estado delicada mi mamá, mi esposo, han estado conmigo preguntando, llamando (...) Creo que en los momentos difíciles, ahí es donde se ven las amistades (...)

Porque te apoyan, te dicen: Haz esto, te va a salir bien. Siempre, a veces un consejo de las personas es importante, de las más cercanas sobre todo.

Georgina suele juntarse con sus colegas de la universidad y del trabajo, pero reitera que sus amigas “son algunas cuantas”. Valora en especial a su hermana mayor. “Es como mi mamá”, asegura, porque la trajo a Lima, fue su tutora, le ayudó en sus estudios secundarios y en la universidad. Siempre le consulta, porque le tiene mucha confianza. “Ella es, como digo, mi mejor amiga”. Con unas exalumnas del colegio tienen almuerzos, pero en los últimos años no ha asistido, porque pertenece a un grupo de oración y sanación, apoyando en la lectura de la Biblia. “Es mi obligación asistir, y no puedo faltar”. Participa desde la enfermedad de su esposo. “Para mí es un compromiso con Dios”, reitera.

Estima que se lleva bien con la gente por su buen carácter. “De repente tendré cólera unos cinco minutos, y después estoy riendo de nuevo”. Señala que ha podido sobrellevar las dificultades porque “conozco la palabra de Dios, ahí tengo la paz, esa tranquilidad, esa fortaleza”. Las preocupaciones y tristezas la han agobiado, por su familia como por ella misma, y la religión ha sido clave para seguir adelante.

Dios me da esa paz, esa tranquilidad (...) No tenemos lujos pero por lo menos tenemos un lugar donde vivir (...) A veces uno se dedica a los hijos, se dedica al trabajo, y uno se olvida (...) Primero debe estar uno, que se sienta bien. Al menos yo me siento bien.

Considera que la familia perfecta no existe. “Solamente Dios es perfecto”. En una familia siempre hay problemas, y con valores pueden ayudarse mutuamente y respetar a los demás. “La convivencia, pienso que debe ser saludable”. Su vida va en consonancia con sus creencias religiosas, su formación familiar y su representación de la femineidad.

[A mis hijos] siempre les inculco (...) como católica que soy (...) que ellos deben ayudar a los demás, ayudar a su prójimo (...) En la casa de oración siempre dice: Mujer falda, mujer falda. Y mi mamá también (...) Me gusta también, yo creo que uno se ve más femenino con la falda.

Como madre, se ha preocupado en que sus hijos estén al día con sus tareas, apoyarles en sus actividades, controlar que no vean mucha televisión, y de ser preciso castigarles. En secundaria su control no fue tan directo, “no mamá, como vas a estar revisando”, pero aprovechaba cuando dormían para ver cuadernos y notas. “Me dedicaba yo, más que mi esposo, porque mi esposo sí, no se metía casi en eso, porque él se dedicaba más en su trabajo”.

Como mujer tenemos doble trabajo, porque tenemos la responsabilidad de la familia y tenemos la responsabilidad del colegio. En lo que es mi trabajo, ellos no me apoyan, excepto en algunas cosas (...) Cuando tengo que corregir exámenes o tengo mucho trabajo, le digo a mi esposo: Sabes, el día de hoy no te puedo apoyar. O si él no tiene mucho tiempo, entonces aprovecho (...) A veces me acumulo (...) Tengo que decidir: A ver, esto, distribuirme también. Ya me programo (...) [Sábado o domingo] uno sigue trabajando, porque no hay descanso.

Considera que el trabajo “dignifica al hombre”. Es un gusto y una obligación. Y como maestra debe ser ejemplar, ya que la imitan o le cuestionan que exija unilateralmente. “Para los alumnos somos nosotros el ejemplo”. La principal responsabilidad del maestro radica en su rol formativo. Si el trabajo es bien realizado, conduce a la satisfacción por los logros de sus alumnos.

Si los formamos mal, nos van a echar la culpa a nosotros cuando ellos ya sean jóvenes, cuando ya sean padres de familia. Y lo bonito es que cuando a ti te encuentran: Profesora, ya soy esto. Eso es la satisfacción. Ya soy un profesional, o ya terminé, o: Gracias profesora,

porque tú me aconsejaste, o porque tú me orientaste. Sino, qué me dirían.

El rol del docente trasciende así el espacio del aula. En su caso, lleva trabajo a casa, “en el aula me dedico solamente a la enseñanza de los chicos”. Prepara sus clases, “en la casa a veces estoy con un cerro de exámenes”. Y esto diferencia a la docencia de otras profesiones, pues “ellos terminan su trabajo ahí mismo, en cambio nosotros no. Nosotros hay que seguir trabajando”. Ello incluye el trabajo con los padres de familia, incentivando su apoyo y el de la comunidad.

El padre también tiene que aprender a gastar, es la educación de sus hijos. No te mandan ni siquiera un papelote (...) Ahora para que vengan hay que estar rogándoles. Mucho se desentienden. Ni para la libreta vienen a veces.

Considera que tiene “dos trabajos”, ya que se dedica a las confecciones y la venta de sábanas. Pero destaca estar a gusto con su profesión. Solo lamenta que por trabajar no haya podido tener más tiempo con su hija, pues sus estudios eran en la tarde.

A veces ella me reclamaba: ¿por qué no vas a las actuaciones del colegio? (...) Tienes que entender que no se puede, tienes que entender que el trabajo es trabajo, no lo puedo estar abandonando.

Si bien su esposo no se opuso a que sea educadora, son sus hijos los que se enorgullecen de ella. Cuando estaban en secundaria, trabajó en el ciclo vacacional y los llevaba, para que la vieran trabajar. “Que conozcan mi trabajo”, ya que su esposo “piensa que ser profesora es fácil”, a pesar de que su padre también fue maestro. “A ver”, le dice: “Ándate un día, a ver si aguantas a los treinta [alumnos]”.

Le digo: No es como venir acá. Tú cortas tus telas, nadie te molesta. En cambio, allá hay problemas con los papás, problemas con los alumnos. Veces que son hiperactivos (...) otros que tienen diversos [caracteres], cada uno tiene su mundo y tienes que saberlo entender cada uno.



Estudiar y a la vez trabajar implico mucha voluntad de su parte, y por su edad no lo podría repetir: “Era un poco de sacrificio, porque a veces me tenía que amanecer haciendo los trabajos de la universidad (...) Si ahora me dicen trabaja, me duermo”. Es algo empírica, prefiere la práctica, “no necesito ponerlo todo en papel”, y busca aplicar con sus alumnos las estrategias que les permitan aprender mejor.

Su mayor alegría es que sus hijos terminen sus estudios superiores. Juzga que, si no les hubiera exigido, “se hubiesen desmandado. Porque ahorita estamos en una sociedad que no es como antes, rápido le llevan a los chicos a las fiestas, a las pandillas”. Critica la irresponsabilidad de los padres jóvenes, ante el dolor de los hijos por las separaciones. “Antes de tener hijos, hay que también pensarlo”. Una vez se encontró con el hermano de un ex alumno, chofer de un bus. Le dijo que sus alumnos “han estudiado, son profesionales, algunos se han casado”. En cambio de su salón, “todos están en la cárcel”.

Le digo: Es que uno, yo como maestra pienso también como madre, porque si yo no les exijo a ustedes, no les exijo a mis alumnos, es igual que vaya a un colegio y no les exijan a mis hijos, no les orientan. Porque yo le digo: Cómo para darles, para la vida.

También conversó con un ex alumno en internet, y este le preguntó si recordaba cuando le jaló los pelos. Georgina se disculpó: “Es para que tú llegues de repente a ser algo”. “Sí, gracias profesora”, le respondió: “Ahora ya soy ingeniero”. Agrega Georgina que saber que sus alumnos ya son profesionales “es una satisfacción para uno”. Satisfacción que extiende su rol materno, donde la exigencia no siempre ha desembocado en disciplina física, salvo en una ocasión con su hija: “Ahí si le he dado su chicote, como se dice. Ahí llorando”.

Considera el carácter de su esposo “más autoritario”, ya que se molesta cuando percibe que pierden el tiempo. “Como Dios dice: Si tú no lo corriges a tiempo”,

añade ella. Sus labores la han llevado a sentirse sobrecargada, sobre todo por la enfermedad de él. “Es un costal de enfermedades”, bromea. “La verdad, es como un hijo más”. Anhela además tener más comunicación y confianza con su hijo. Pese a todos los aprietos, no descuida las clases de sus alumnos, ni ha dejado de atender las consultas de los padres, y de exigirles “como mis hijos”.

En el colegio donde labora resalta muchas deficiencias y carencias: mobiliarios que necesitan refacción, falta de servicios higiénicos, no se ha constituido APAFA, etc. En su opinión se requiere una mejor distribución de los recursos y del dinero destinado al sector, ya sea el procedente del Estado como de las propias familias.

Dan cierta cantidad de dinero, ya. Pero ¿qué piden? Solo pintado de aulas ¿Y el mobiliario? (...) O mandan hacer donde ellos quieren. Y eso tampoco es justo (...) Se mueve el niño y la silla se desarmó. Las mesas también (...) Han mandado lo que es para laboratorio, pero ¿dónde trabajas laboratorio si no hay un ambiente? (...) Pienso que te dan un dinero, pero de acuerdo a las necesidades que tiene la educación. Y derrochan.

Respecto a sus expectativas. Por un lado, está desilusionada porque ha sido bajada nuevamente del II al I nivel de la carrera docente, por seguir con la ley anterior. “El magisterio nos maltrata mucho”, señala sobre el gobierno. “No nos valoran. Nosotros mismos hay que valorarnos”. Es importante por ello tener vocación. “En algo que no te gusta no te vas a desempeñar bien”. Ello es por elección, o se descubre “y te va gustando”. No la amilana el hecho de requerir seguir estudiando, y que le falten años para que la releven. “Cuando nos gusta, continuamos, aunque nos machaquen, como dicen”.

Cuando deje la docencia, piensa poner una cafetería y vender humitas. También espera viajar con más frecuencia con su hija, así como seguir estudios de posgrado. “En términos profesionales, si Dios quiere, seguir mi maestría, porque ahora ya

estoy un poco más que puedo seguir”. Confía que sus hijos hagan su vida, formen sus propias familias, y que ella y su esposo puedan saldar todas sus deudas. “Tengo la autoestima bien alta. Si no, termino llorando”, concluye.

### **5.2.3. Laura, “Me encanta ser maestra”**

Laura se enfrenta a la primera entrevista con una mezcla de nerviosismo y curiosidad. Algo de orgullo siente cuando agradece haber sido seleccionada, pues asume esto como un premio a su trabajo docente, al que define permanentemente como un sacrificio maravilloso.

Siempre con una sonrisa, Laura a sus 42 años piensa que la vida le ha puesto pruebas difíciles de las que ha sabido salir gracias al apoyo de su familia. Para Laura la familia tiene un valor fundamental y es la base para una buena vida; vida buena que refiere tener. Laura se presenta como una persona feliz, con optimismo, comprometida con su trabajo y refiere constantemente que los problemas en la vida, cualesquiera sean, son retos para seguir luchando.

Laura recuerda su niñez con algo de nostalgia, pero con satisfacción. Refiere que sus padres le dieron todo lo que tenían a su alcance, sobre todo educación. Laura es hija de un migrante de la Amazonía peruana que vino muy joven a Lima con su familia. Su madre es ama de casa oriunda de El Callao, lugar donde Laura siempre ha vivido. Es la segunda de tres hermanas. Con ellas mantiene una buena relación. Ella, Laura, es la única de las hermanas que concluyó estudios superiores; refiere que siempre fue estudiosa, incluso en el colegio. Su hermana mayor no accedió a educación superior porque, como refiere Laura, salió embarazada muy joven. Su hermana menor, en cambio, empezó estudios de administración en la Universidad, pero abandonó los estudios para irse a los Estados Unidos con su esposo. A diferencia de Amparo, la hermana mayor, la última de las hermanas siempre trabajó y tuvo “aspiraciones mayores”. Laura refiere permanentemente

que los “problemas” de vida de sus hermanas se deben a que no estudiaron. Laura valora la educación tanto como la familia. Su madre aún vive y la considera un apoyo fundamental para su vida personal y profesional. Refiere que sin ella, no habría podido salir adelante, ya que ha cuidado de sus hijos cuando ha sido necesario (sobre todo en dos momentos de su vida: el accidente de su esposo y las capacitaciones).

Actualmente, Laura está casada y tiene dos hijos en edad escolar. Refiere permanentemente que su matrimonio ha tenido altibajos, pero siempre han podido superarlos. Su esposo, un exsuboficial de la Policía Nacional, fue “dado de baja” ya que quedó imposibilitado de continuar en ejercicio, debido a un accidente laboral. Al quedar sin posibilidades de caminar, Laura reorganizó su casa e inauguraron, ella y su esposo, una pequeña bodega de abarrotes. A este pequeño negocio familiar se dedica el esposo.

La bodega, refiere Laura, le ha permitido tener un poco más de ingreso económico y así dejar el trabajo extra que tenía en una escuela privada por las tardes. Además, sostiene que la bodega ha permitido que su esposo se sienta útil y así salga de la depresión que le causó el accidente de trabajo. Refiere Laura, que lo más importante de la bodega, además del ingreso de dinero, es que por las tardes pueden estar todos juntos en la familia. Ella puede acompañar a su esposo por la tardes y ayudar en las tareas escolares a sus hijos.

Para Laura los hijos son un sentido especial en su vida. Son dos, una mujer de 9 años y un varón de 7 años. Ambos asisten a una escuela pública del barrio, muy cerca de su casa. Afirma Laura que sus hijos son buenos estudiantes y que ella está siempre pendiente del desempeño escolar de sus hijos. En la sala de su casa, ha colocado una pequeña pizarra que sirve de apoyo para cuando ayuda a Rosita y Juan Diego a hacer sus tareas escolares. Laura considera que su tarea de madre y

educadora es acompañar la escolaridad de sus hijos. Refiere, permanentemente, que no comprende como algunas madres no colaboran con la educación de sus hijos. Ella lo nota constantemente entre sus alumnos.

A nivel profesional, Laura se desempeña como maestra de educación primaria en una escuela pública en la zona norte de Lima. Allí, tiene actualmente a su cargo la sección B de cuarto grado de primaria. La escuela en donde trabaja Laura está ubicada en una de las zonas más pobres de Lima Norte. Laura tarda poco más de una hora para llegar a su escuela. Sus alumnos provienen de familias, que además de escasos recursos económicos, tienen problemas de cohesión. La mayoría de los estudiantes de Laura vienen de familias compuestas solo por la madre y, en los casos en los que el padre forma parte de la familia, las relaciones entre la pareja son muy tensas.

En su escuela, Laura es una persona que organiza siempre las actividades entre sus colegas. Es la coordinadora del área de comunicación-integral de primaria y delegada ante la dirección para el desarrollo de actividades no laborales de los docentes. Refiere que sus colegas del sindicato han querido incorporarla a las actividades gremiales, pero que ella se ha resistido porque son actividades muy politizadas que no corresponden a las tareas de una maestra.

Laura refiere tener buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y con la directora de la escuela. Se siente muy orgullosa de las felicitaciones escritas que ha recibido, pero sobretodo se siente muy orgullosa del reconocimiento de sus colegas. Además, se siente particularmente orgullosa de “sus chicos”, con quienes

lleva ya cuatro años<sup>44</sup>. Refiere, permanentemente, que estar con los mismos estudiantes durante toda la primaria es una gran ventaja. Esto le permite conocer mejor a los estudiantes, saber de cada uno de ellos, conocerlos a fondo, conocer a sus familias. Este grado de conocimiento de los estudiantes le permite hacer que ellos aprendan mejor. Con esto se hace realidad eso de la formación integral de los estudiantes.

Laura expresa con mucho orgullo que sus estudiantes normalmente salen bien en las pruebas de rendimiento y en los concursos de lenguaje y matemáticas que se hacen en el colegio y, también, en la UGEL<sup>45</sup>. Sin embargo, de lo que se siente más orgullosa es que sus estudiantes son, a su parecer, buenos chicos. Se ayudan entre ellos, son muy solidarios. “Claro, hay algunos un poco traviesos. Lo normal nomás, como cualquier chico. Pero eso sí, malcriados no son”.

Para Laura, trabajar con sus estudiantes es un motivo de alegría. Siente permanentemente que su trabajo tiene mucho valor. Que “Dios me ha puesto ahí para ayudar a esos chicos pobres y con familias con problemas.”

Laura estudió en una escuela pública de El Callao. Allí permaneció durante toda su escolaridad. Refiere que el tiempo que pasó en la escuela fue bueno. Recuerda a sus maestras con cariño. Para ella, algunas de ellas son un referente para su trabajo. Particularmente, la señorita Pati, su maestra de primaria a la que recuerda

---

<sup>44</sup> Aunque es cada vez menor, existe, en las escuelas públicas peruanas, la tradición de que la maestra esté con el mismo grupo de alumnos desde el 1° grado de primaria hasta el último grado, el 6°.

<sup>45</sup> La Unidad de Gestión Educativa Local es la instancia local de administración educativa.

con cariño y admiración. De ella, Laura recoge la idea de que una maestra debe ser profesora, amiga y una segunda madre para sus estudiantes.

La trayectoria escolar de Laura fue buena. Fue considerada una de las mejores alumnas de su promoción y recuerda con orgullo que en secundaria dio el discurso de memoria de la vida en la escuela, en la ceremonia de graduación de la secundaria. Las relaciones con sus compañeras de clase eran buenas, aunque, como refiere, tenía dos amigas muy cercanas. Aún las sigue viendo con cierta frecuencia y conversan permanentemente de sus épocas escolares. Recuerda con mucho cariño, que el año pasado se reunieron en la escuela para celebrar el vigésimo aniversario del egreso de la secundaria. Para Laura fue un momento muy especial. Luego de 20 años volvió a dar el discurso, esta vez, recordando lo que habían pasado juntos.

Laura valora de su escuela, la disciplina y la formación en valores que le dio la señorita Pati y la relación con sus compañeras. Manifiesta que fue muy feliz en la época escolar, pero reconoce que la preparación académica en su época no era muy buena. Dice que a veces se aburría en las clases, pero lo comprende. Argumenta que en esa época no se hablaba de constructivismo, ni de metodologías activas, ni de motivación a los alumnos. “Todo era más memorístico, pero esa era el enfoque pedagógico de ese entonces.”

Terminado sus estudios escolares Laura se presentó al Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico<sup>46</sup>, en donde estudió para la especialidad de primaria. Su formación allí fue de tres años y recuerda mucho la exigencia académica durante

---

<sup>46</sup> El IPNM es la institución de formación docente superior no universitaria más prestigiosa de Lima. Actualmente, es la única institución de ese tipo con rango universitario. Esta, desde sus inicios, estuvo bajo la dirección de la congregación de las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús.

su época de formación. Refiere que lo más difícil de lograr en sus estudios era resumir la enorme cantidad de lecturas que los profesores dejaban como tarea. Afirma Laura, “nunca en mi vida había leído tanto”.

Son dos factores los que quedaron grabados en la memoria de Laura durante sus estudios en el Instituto: sus primeras prácticas preprofesionales en la escuela de aplicación del instituto y no ser de las mejores estudiantes, a diferencia de lo que le pasó durante la escuela.

La primera vez que la profesora me dejó sola en el aula me entró un ataque de pánico. No sabía bien lo que tenía que hacer.”, comenta Laura. El miedo que sintió fue, según refiere Laura, por dos razones: cómo seguir con la clase y algo que ella llama el peso de la responsabilidad. “De mi depende que estos niños aprendan hoy algo.

Durante toda su vida formativa, recuerda los sacrificios que tuvo que hacer. Desde levantarse muy temprano para ir de El Callao a Monterrico, hasta pasar muchas noches estudiando y leyendo. Recuerda que le costó mucho leer y analizar, ya que, según refiere, en el colegio nunca hizo eso. Lo más difícil durante sus estudios fue estudiar teoría de la educación y las cuestiones psicológicas de pedagogía. “Fue horrible una vez que me saqué 06<sup>47</sup> en un examen de teoría 1. No supe que responder sobre Piaget.”

Luego de poco más de dos años de egresada, Laura se inscribió en el Programa de Complementación Académica de la Universidad Nacional de Educación “Enrique

---

<sup>47</sup> En el Perú, el sistema de calificación es vigesimal. La nota aprobatoria mínima es de 11 puntos.



Guzmán y Valle”. Allí durante dos años más estudió para obtener la licenciatura en educación<sup>48</sup>.

Laura recuerda la época de estudios en la universidad un tanto acongojada. “Para mí esa época no fue muy buena.” Durante esos dos años, Laura refiere que pasó sus peores momentos en la vida. Falleció su papá, su novio fue trasladado a provincias en una época de mucha violencia política. Laura recuerda a los militares en la Universidad y las “pintas” de Sendero Luminoso en las paredes de las aulas. “Casi al final del programa no íbamos a clases. Los profesores nos dejaban trabajos para hacer en la casa. Eso se puso peor cuando el autogolpe de Fujimori... ¿se acuerda?”

Lo cierto es que para Laura, su paso por la universidad no fue muy bueno. Según refiere aprendió poco, casi no tuvo amigos y los profesores y muchos de sus compañeros estaban muy politizados. Como Laura recuerda: “A veces lloraba porque pensaba que estaba perdiendo mi tiempo, lo que estudiaba no me ayudaba con mis chicos en el colegio. Cuando me ponía así solo pensaba, hay que sacar el título, nada más.”

Luego de dos años, Laura presentó una tesina sobre la aplicación de un método para enseñar a leer a niños de 1° grado que ella utilizaba en el colegio donde trabajaba. La tesina se presentó en el rubro de innovación pedagógica y fue aprobada por un jurado compuesto por dos personas. La defensa de la tesina se

---

<sup>48</sup> En el Perú, hasta el año 98 los egresados de las instituciones de formación docente no universitaria debían continuar estudios en las facultades de educación universitarias para obtener el título de licenciado en educación, previa aprobación del grado de bachiller, que es el que se obtiene al concluir los estudios universitarios. Desde, 1992 el grado de bachiller es automático y solo se debe presentar una tesis o un examen de suficiencia académica para la obtención del título profesional de docente.

hizo en un local fuera de la universidad. Para ese entonces, la universidad había cerrado parcialmente debido a los problemas políticos.

Eso de la sustentación fue en el local de la Derrama Magisterial en el centro. La universidad estaba llena de militares y las clases suspendidas. Se acuerda que en ese año pasó lo de los estudiantes que desaparecieron. Fue horrible. Yo no los conocí, pero me dio mucha pena, sobre todo por las madres de esos chicos. No sé si eran senderistas o no, pero fue horrible. En esa época todo era sospecha. O creían que eras terrorista o creían que eras de los militares.

Laura inició su vida laboral a los dos años de haber concluido sus estudios, en 1993. Durante, los dos años trabajó en varios empleos eventuales dando clases particulares, en un servicio de fotocopiado y como vendedora de productos de belleza. “En esa época estaba un poco “traumada” no conseguía trabajo en lo que había estudiado. Así que trabajé de todo. Lo que pasa es que nadie contrataba profesores.”

En 1992 consiguió un puesto de trabajo como docente de reemplazo en una escuela pública cerca de su barrio. Allí se quedó tres meses reemplazando a la maestra titular, que estaba de licencia por maternidad. En julio de ese mismo año, tuvo un nuevo contrato para hacerse cargo del aula de innovación<sup>49</sup>. Allí permaneció durante el resto del año y todo el 93.

---

<sup>49</sup> Las aulas de innovación son una modalidad en la que un docente trabaja con todos los grados en temas diversos. Actualmente, el aula de innovación está dedicada a asuntos de computación e internet.

Durante esa época, Laura sintió algo de alivio, pues trabaja en una escuela y había dejado sus empleos eventuales. No obstante, recuerda que se sentía mal, pues sentía insegura acerca de su trabajo en el aula de innovación.

Fue durante esa época, que diseñó el programa de innovación pedagógica en lectura. Compró con su sueldo algunos libros de cuentos y empezó a probar su método de trabajo con los estudiantes más pequeños.

Según refiere Laura, ese trabajo la motivó mucho y recibió una felicitación por escrito por parte de la directora. Al año siguiente, consiguió un contrato de un año para enseñar en un aula de 1° grado en otra escuela pública, en el cono norte de Lima, en el distrito de Independencia.

En esa escuela permaneció durante cuatro años enseñando a 1° y 2° grados de primaria. “Recién en esa época me sentía realizada. Hacia mi trabajo, para lo que había estudiado, pues. Mis chicos eran buenísimos. Yo recuerdo esa escuela de Independencia con mucho cariño.”

El año 1998 fue para Laura un año muy especial. Durante todo el 97, Laura había asistido a las capacitaciones del PLANCAD<sup>50</sup>. Ahí, su capacitadora le contó de un puesto que abrirían en Comas (otro distrito en Lima norte). Durante el 98 consiguió entrar en esa escuela y continúa allí hasta la actualidad. En el concurso público del año 2001, consiguió una plaza permanente, ya que aprobó los exámenes para el concurso de nombramiento. Durante estos años, se ha matriculado en varias capacitaciones dadas por el Estado, pero también privadas.

---

<sup>50</sup> El PLANCAD es el Plan Nacional de Capacitación Docente. Un programa muy extendido y de mucho arraigo entre el profesorado peruano. Operó desde 1995 hasta el 2001.

Laura considera que todo el sacrificio que le significa ser madre, esposa y docente tiene que ver con que "... le digo...yo nací para maestra". Para Laura, la vida le pone obstáculos solo para que sea más grande como persona. Dedicar alrededor de 10 horas diarias a ser maestra. "Yo soy maestra a tiempo completo de verdad. En el cole, en la casa con mis hijos, a veces con mis sobrinos... y hasta creo que con mi esposo. Siempre estoy enseñando."

Para Laura el trabajo es un sacrificio que vale la pena cuando se ve que los esfuerzos hechos producen logros. El valor que Laura le asigna al trabajo fue inculcado desde su niñez por su propio padre. A pesar de la precaria situación económica de la familia, Laura refiere siempre haber recibido de su padre el apoyo necesario, quien les decía constantemente que el trabajo es muy importante y que había que cuidarlo.

Laura considera que su trabajo como maestra es muy valioso porque es una profesión que ayuda a las personas a superarse, a ser mejores en la vida. Es probablemente por ello que Laura siempre compara su trabajo como docente con el trabajo de una madre. Para ella los estudiantes son "sus chicos". A sus chicos los cuida, los protege, los valora, los ayuda para que sean "personas de bien". Esta idea es la base para que Laura se sienta muy orgullosa de su profesión, la cual reconoce que está desvalorada injustamente. Menciona permanentemente que le gustaría poner una escuela propia para poner en práctica todas las ideas que tiene sobre la educación y la docencia.

Algunas de estas ideas están relacionadas con una mayor participación de los padres de familia en cuestiones educativas, las visitas de los docentes a las casas de los estudiantes, los temas curriculares de libre disponibilidad del centro, etc.

Estas ideas respecto al trabajo de los docentes tienen en Laura una permanente referencia a la vocación, tema al que ella le da un gran valor. Laura distingue dos

tipos de profesores: los que tienen vocación y los que no la tienen. Los primeros son los buenos profesores; los otros jamás lo serán. Para Laura el valor de la vocación incluso puede hacer que:

...un profesor que no sepa mucho no, que no lo hayan formado bien o que no tenga tanto manejo de la disciplina, si tiene una verdadera vocación de educador puede ser un buen docente, si se capacita claro...no. Todo se puede aprender, pero eso de la vocación no... con eso se nace, ¿no cree?

La vocación en Laura además un elemento indispensable que la diferencia de otros profesionales. Aunque reconoce que la vocación es importante para cualquier profesión, cuando se trata de la vocación docente el tema se convierte en un asunto de la mayor importancia.

Laura se reconoce profesionalmente (en el discurso) sobre la base de dos procesos: diferenciándose del otro y en la reciprocidad con el otro. “No soy un ingeniero pues que trabaja con fierros y cemento. A mí mis estudiantes me reconocen, al ingeniero... ¿quién lo va a reconocer?”.

Pero el reconocimiento como profesional, pasa, también, para Laura por el reconocimiento de los demás por lo que ella hace. Allí radica parte de su orgullo profesional. El aliento de su familia por la tarea que realiza, el agradecimiento de los padres de sus alumnos y el de sus colegas por su trabajo en la escuela son fundamentales. Esta es una de las nociones sobre el reconocimiento que Laura tiene.

Según Laura, su familia, sus compañeros de trabajo y sus alumnos le dicen siempre que es una profesora total.

#### **5.2.4. Manuel, “Me llamó la atención y quise experimentar”**

Manuel está un poco desconfiado. Me mira y vuelve a preguntarme por la investigación y por lo que haré con las historias. Me dice que no es que desconfíe de mí, pero en esta época ya no se puede confiar así nomás.

Nacido en Lima hace 62 años, Manuel es el mayor de seis hermanos. Sus padres, también limeños, ya han fallecido. Su papá se dedicaba al oficio de tejedor textil y su mamá era ama de casa. Ha vivido en diferentes etapas en el Rímac, San Martín de Porres y Comas. Tiene 30 años de casado, y actualmente vive en la casa de sus suegros, con su suegra, su esposa, dos hijas de 28 y 26 años, y un nieto de 7 años.

Considera que procede de una familia “bien conservadora”, de clase media baja. El hecho de ser el mayor significó ser un modelo para sus hermanos, principalmente de los varones, “sin proponérmelo”. Las necesidades en su hogar “eran el orden del día”, pero pudieron sortear los problemas económicos “más que todo por la unión que han tenido mi papá y mi mamá, los dos”. Ellos, cuando dispusieron de un capital, pasaron a vivir a Comas, compraron un terreno y construyeron una casa de dos pisos. “Nos hemos defendido a pesar de la hambruna”, remarca.

Su experiencia escolar fue muy errática. Cuenta que inició en los primeros puestos la primaria, “pero terminé mal”. Ello lo atribuye a un problema grave en su familia, que le afectó al final de la primaria, lo cual se incrementó cuando la familia se mudó a Comas y él sintió ingresar a “un mundo aparte”. Perdió la motivación para estudiar.

Siguiente grado empecé a bajar ya, a desubicarme, no acercarme tanto, a pesar que sentía ganas, quería y no lo había, yo quería y me gustaba, y no lo hacía (...) Sentí un vacío para el estudio (...) Lo tomé

con frialdad, algo así. Y seguramente, ¿no? Repito. No rendí, seguramente.

De este modo, repite sexto de primaria, así como primero y tercero de secundaria. En tercero le gustó la matemática, por el modo como enseñaba el profesor. En cuarto y quinto “me empecé a preocupar”, tuvo decepciones con algunos profesores, pero también considera que sus padres no fueron exigentes con su rendimiento.

No me criticaban, ése es el problema, que mis padres también han sido así, no me, no se exasperaban nada. Tal vez si me hubieran acercado un poco más, acercado un poco más de repente, ¿no? Pero no (...) Tal vez el carácter de ellos, eran muy pasivos. En algo seguramente salí por ellos.

De la secundaria no destaca mucho, solo recuerda que les ponían sobrenombres a los profesores, “chapas”, y que algunos eran aburridos, otros enérgicos. También recuerda haber llevado instrucción militar y participar en la banda de guerra. Lo que sí valora es el contar con buenos auxiliares y un director comunicativo con los alumnos. Aunque señala que entre sus pares “caía bien”, en general, cree que pasó por el colegio “desapercibido”. “Como un alumno más, un alumno que no rinde, no dedicado al estudio”.

Manifiesta que las relaciones con sus compañeros eran cordiales, “no me llevaba pleito, uno que otro roce”. En cambio, si había peleas entre los que eran mayores, “después no”. Indica que ninguno de sus compañeros se perfilaba como un líder, “no me tocó vivir eso”. Por el contrario, reitera la idea de pasar desapercibido. Por lo general se solía sentar al final del aula. “Nos gustaba a muchos irnos atrás”. Había poca participación e involucramiento de sus padres en su educación.

Al terminar el colegio, Manuel estudió administración en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, en la sede de Lima. Cuando ésta cesó y reabrieron

posteriormente la universidad, continuó estudiando. Pero entonces, cuando se hallaba en los últimos ciclos de la carrera, por influencia de unos tíos, “me dijeron para ir a enseñar, a ver qué tal es”.

Yo veía en ellos, como maestros, hablar de sus trabajos. Me entró la curiosidad. Incluso un tío, cuando iba a huelgas, así lo acompañaba (...) Fue para experimentar al comienzo, postulé con el currículo que tenía (...) la profesora que me tocó (...) dejaba esa vacante libre (...) Mis tíos me dieron pautas: Haces así, haces asá (...) Me llamó la atención y quise experimentar.

Así, pese a no tener estudios en Educación, y cercano a cumplir 30 años, resultó nombrado en 1984. “En el 83 empecé y en el 84 me estaban nombrando”. Decidió dejar Administración y seguir la carrera de Educación, en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Para este cambio tuvo el apoyo moral y el incentivo de sus hermanos, también docentes, y “el apoyo total de mi esposa”, “me alentaba”. Su abuela paterna también le motivó. Pero principalmente, el hecho de poder resolver problemas en diálogo con padres y alumnos.

Se me fue adentrando ese bichito de querer servir o acercarme a otras personas con el fin de ayudar” [Y encontré gusto por enseñar] “seguramente por anécdotas positivas, de haber tenido resultados (...) Creo que fue gratificante y decisivo para mí mismo. Me sentí bien. Hice algo bueno, y logré algo positivo.

Por entonces, la enfermedad de los padres de su esposa la obligaron a dejar sus estudios superiores. Y aunque estudió secretariado, idiomas y repostería, dejó todas sus oportunidades laborales por la recaída de sus padres. “Y en esas circunstancias es que nos encontramos actualmente, conmigo apoyándola hasta donde pueda”. Desde su nombramiento, Manuel trabaja en la misma institución educativa, y desde hace 4 años debe cuidar de su suegra con su esposa. Considera



que es una tarea ardua, a toda hora, ya que la señora no puede caminar ni valerse en las necesidades más elementales.

Sus hijas tienen sus respectivas parejas, pero no están casadas. Su hija mayor tiene un hijo, producto de una relación anterior. Estuvo un tiempo trabajando en la Beneficencia pública, estudió administración hotelera y se desempeña en ese rubro. La hija menor estudia y trabaja en mercadotecnia. Estudiaba diseño gráfico, pero debió dejarlo por temor a los asaltos, ya que por el horario retornaba muy tarde a casa. Su nieto pasa la semana con ellos y los fines de semana recién pueden verse con su mamá, porque ella llega tarde del trabajo. Manuel suele dedicar una hora o dos al día para ayudar a su nieto en sus tareas, pero por lo general es su esposa la que pasa más tiempo con el niño.

Los percances y la cotidianidad que dedica a su familia afectan el rendimiento en su trabajo. Pero a la vez reconoce que, salvo el estudio de danzas peruanas, “de las tres regiones”, con una profesora de la entonces Zonal (ahora UGEL), no ha hecho más estudios. “Quería estudiar arte y literatura. No he podido”. Por su dedicación a la familia, asevera que no dispone del “tiempo que quisiera”.

Actualmente, su economía familiar “es algo que mejora y decae a la vez”, debido a lo costoso que resulta el tratamiento de su suegra, pues requiere la permanente adquisición de objetos para vestirla, así como para alimentarla a través de una sonda. El seguro no termina de cubrir todos los gastos. Todos aportan, “entre todos hacemos lo posible para que alcance. Tanto mis hijas como yo”.

Su rutina comienza “un poquito tarde”, ya que por lo general “se amanece”. Su esposa apenas duerme 1 o 2 horas, y es la primera en estar despierta y atender a su nieto. Él se encarga de despacharle en la movilidad que lo lleva a la escuela. Por su parte, sus hijas se marchan al trabajo. A partir de las ocho comienzan a atender a su suegra. Todo el tratamiento de curaciones toma unas tres horas al día. Para

el mediodía está almorzando y marchándose a su trabajo. Retorna a las siete de la noche, y en ocasiones debe estar “en correrías” para comprar los útiles o menesteres que piden “de un día para otro”, para su nieto. “Hay días en los cuales me acuesto a las 5”, calcula. En suma, termina completamente agotado, y en esa sobrecarga intenta desarrollar su sesión del día siguiente.

Me veo entre la espada y la pared con el tiempo. Entre el agotamiento y descanso, pero a veces me pasa eso, ya no doy más, así sentado uno se queda hasta dormido. Agotado. Y al día siguiente en la mañana hay que hacerlo. Varias veces me ha pasado eso.

Manuel estuvo 11 años de enamorado con su esposa. Se conocieron siendo adolescentes, y se casaron “con todas las de la ley”. Él tenía 33 años y ella 26 cuando se casaron, y decidieron pasar a vivir en la casa de los suegros. Considera que la relación con su esposa es buena, al punto que “sin mi esposa no soy nada. Somos dos en uno”. Con sus hijas también tiene una comunicación constante, de sus problemas y de sus preocupaciones sobre el futuro, considerando principalmente el estado de su suegra. No se considera machista, y cuenta una anécdota sobre como percibieron el tema de tener hijas en el Hospital Rebagliati.

Generalmente uno se idealiza con la pareja, que el primer hijo sea hombre (...) Yo estaba cargando al bebé, mi esposa recién delicada, formando cola, pero adelante había lo opuesto que veíamos normalmente: Una señora cargando su bebé, con un maletín acá, con otro maletín acá, a duras penas avanzando en la cola, y al costado su esposo, se supone, un hombre con las manos en los bolsillos y una cara de pocos amigos (...) Ah, ese hombre, ese tipo está amargo. ¿Por qué? Porque su primer hijo fue mujer.

En relación con las tareas que desempeñan los miembros de la casa, evidencia que el aporte depende de lo que cada uno pueda aportar, “nos repartimos las tareas dentro de lo que más creemos que podemos desarrollar o aportar”. Las hijas

ayudan en la economía, “para hacer el mercado”, pero mantiene con su esposa una clara división de funciones dentro y fuera del hogar.

Mi esposa en lo relacionado con la casa, con el hogar, dentro. Para salir, tramitar, hacer gestiones de ese tipo, yo. Ella no puede salir, lógicamente por el cuidado de su mamá.

Antes de dedicarse a la docencia, tenía un bazar librería en el Rímac, por su casa, pero cuando empezó a trabajar en la docencia, “abandoné todo, nos arriesgamos”. “Llegó un momento en el que quería estabilizarme y por ahí coincidía con mi matrimonio”. Su esposa le apoyaba con las clases de formación laboral, como sabía de alta costura ayudaba a sus alumnos en el diseño de muebles. “Cuando mis hijas estaban chiquitas iba, después ya no hubo oportunidad”.

Señala que la falta de tiempo no le ha permitido seguir estudiando, y aunque cursó una Maestría, se interesa más por las segundas especialidades, “segmentarme con diferentes áreas, eso es lo que me llamaba la atención”. Atribuye esto a una preocupación “a las necesidades propias de mis alumnos”. Sin embargo, no ha hecho ningún estudio formal, ha sido más bien empírico, “estudiando por mí mismo”, y motivando a participar en concursos, danzas, aunque “no se encuentra ayuda que uno necesita”.

En el colegio donde labora tiene una buena impresión del director, “me impactó por la forma cómo conducía su gestión”. Siente que respalda a los profesores, cosa que no ve en el subdirector, quien en cambio le genera desconfianza. Se autodefine como un “formador de personas”, y estima que aunque su trabajo como docente “económicamente no da mucho”, se mantiene por la estabilidad familiar. “Mi familia, eso es lo que me sostiene, a pesar de la falencia económica”. También lo atribuye a su personalidad.

Inicialmente uno pensaba de muchacho, ¿no?, trabajar (...) Algo que uno se imagina, cómo será trabajar así, en oficina, relacionarme aquí, allá, solamente ahí quedaba, ¿no? Y después de muchacho, si ganaré tanto o no, qué sé yo. No era, parece que no he sido muy ambicioso en, monetariamente, pero tampoco he sido lo otro [una persona que no trabaja].

Observa que actualmente han aumentado las necesidades del alumnado. En su sección tiene 4 alumnos inclusivos, aunque solo se aceptan dos por aula, “algunos que me han venido nuevos, hasta ahora último de la selva, de cuarto grado tengo, no leen nada. 4to. grado. Nada, nada, nada”. Ello hace que su labor se complique, pues necesita más tiempo para atenderlos.

Normalmente discurre en mis textos de consulta, folletos, cuadernos de trabajo, todo eso, para preparar una sesión el día anterior, por lo general el día anterior, y eso, a veces el mismo día pero con la premura del tiempo. Eso sí, voy formando las sesiones, culmino y luego las presento, diariamente (...) Cuanto más tiempo uno tenga, pero sin tensiones, ojo sin tensiones, creo que una sesión puede ser, salir mejor (...) Claro, la experiencia con los años hace que ya uno en clase discuta mucho más y la amplíe.

En sus clases, percibe que la mitad del alumnado vive con la mamá o los abuelos; esto es, hay una generalizada ausencia de la figura paterna, lo que condiciona la necesidad de orientar adecuada y principalmente a las jóvenes.

Tengo alumnas, las mujercitas, a uno lo ven como papá, noto el cariño, que detrás está la ausencia del cariño, de amor, de casa. Eso es lo que veo por encima de todas las cosas.

Un elemento que aprecia en su experiencia laboral es el hecho de aprender constantemente, por lo que rescata las intenciones de sus propios profesores, como las “lecciones de vida” que pueda darle un alumno. “Eso no lo puedo desoír”. Estima que a veces por cansancio no ha podido desarrollar mejor sus sesiones,

“como hubiese querido”, y además es consciente de que necesita especializarse, al menos a través de la educación virtual, “si el tiempo me lo permite”. Lo relevante en todo caso es el hecho de que piensa en los alumnos en conjunto, y que su fortaleza es brindarles honestidad.

Para poder darles a los menores que estén a mi cargo o no estén a mi cargo, porque así lo veo en la escuela (...) Darles a entender cómo deben ser las cosas honestamente a un alumno, lo que debe aprender, lo que debe saber, lo que debe hacer con su vida. Mi fortaleza en eso, en formar personas desde niños, hasta donde pueda, porque ya en secundaria no los voy a seguir tratando, pero por lo menos mientras me escuche.

Manuel estima que es percibido por los alumnos como “malo”, porque les llama la atención en las formaciones, pero a medida que lo conocen mejor “cambia la figura”. Hay una proyección paternal en su autoimagen: “Tu papá, cuando te llama la atención, no te llama la atención riéndose”. Físicamente se considera delgado, un “profesor flaquito”. “No me fijo en eso”, alude respecto a otras de sus características corporales. Añade ser algo bromista.

Se autodefine principalmente como “hogareño”: “soy de casa, llego a mi casa, ya no quiero salir ya”. En las reuniones de colegas su tema de conversación es su familia, no tiene vicios, y aunque no se considera perfecto, estima que sus hijas lo quieren y perciben “como modelo de padre. No un modelo máximo pero sí lo suficiente para tener el amor de hija hacia un padre”. Con su esposa su relación fue tradicional, pasaron de enamorados a novios, “luego la pedida de novios y finalmente nos casamos”. Y siempre esperaban tener hijos, o adoptarlos.

Aunque tuvo muchos amigos en la juventud, considera que a esa edad “fácilmente se le puede decir amigo a una persona que uno conoce”. Con los amigos de aquella época, sin embargo, se ve rara vez. Con los colegas propiamente dichos, observa

que hay una tendencia a “cerrarse”, formar grupos “hasta de género”. Aunque admite que los profesores varones, al ser menos, son más abiertos, “no nos cerramos, digamos así nomás”.

Para Manuel, la amistad radica en la capacidad de ser honesto, de confiar y de tratar aspectos íntimos con la seguridad de que se conserven. “Lo principal, que no hacemos daño a nadie (...) ante todo la honestidad para podernos conocer mejor, y tal vez brindarnos ayuda mutua alguna vez, cuando lo necesitemos”. Solidaridad que se ha dado para diferentes colegas, que en su caso “Dios no lo quiera que se me presente”.

Tampoco considera que exista un amigo ideal, pero sí buenos amigos. Diferencia a sus amigos de sus amistades. “Entre comillas amistades, pero no las desdeño”. Establece un “deber ser” de la amistad, en donde potencialmente puede brindar ayuda tanto a sus amigos, “dar mi mano en el momento que ellos necesiten”, como a quienes no lo son. Considera en ese sentido que es percibido por sus colegas como una persona honesta y educada.

Que nos caigamos antipáticos en algunas circunstancias tampoco es motivo para que yo desdeñe de ellos, o hable mal, tampoco. Simplemente, ya pues, un día malo lo tiene cualquiera, así que. Creo que tengo credibilidad en mis palabras. Honestidad, mi honestidad la pongo a prueba ante ellos. Ellos pueden dar fe, si me consideran una persona al menos educada.

Estima que la familia ideal es “igual que la mía”, aunque quisiera dos nietos por hija y con parejas estables, así como con metas consolidadas, “si es que ellas pretenden algo en lo que les guste, entonces que lo hagan”. Es decir, su visión de futuro se centra principalmente en los logros de sus hijas, “pretender un poco más de mis hijas, si pretenden avanzar un poco más”. Pone el diálogo y la comunicación como base para resolver los problemas, “por la imagen de mis padres”.

Mis hijas nunca me han visto, qué me van a ver ponerle la mano a mi esposa. Nunca lo han visto ni lo verán. Nunca me atrevería (...) En lo laboral si he tenido discusiones, y justamente yo no las provocaba.

Considera fundamental mantener una buena relación de pareja. En su caso, el hecho de “saber conocerse antes de dar ese siguiente paso para toda la vida”. En sus tutorías, les aconseja a sus alumnos conocer bien a sus parejas, formarlos como personas “que un día sepan cómo orientarse, como adultos, y saber escoger con quién estar, relacionarse”.

Con respecto a lo que entiende por vocación, señala que en su caso “nació ya en el aula, en el campo (...) en contacto con los alumnos”. Hay una transferencia de su propia experiencia escolar, “que no le vaya a suceder a ellos lo que a mí me sucedió alguna vez”. Además, considera que el director “vio condiciones en mí”.

Me pedía no para los primeros grados, sino para los alumnos ya mayorcitos, que terminaban su primaria, para poder guiarlos, y dicho sea de paso, se necesitaba carácter ahí (...) Había que poner carácter, entonces a mí me requería siendo aún no nombrado. Profesor, a usted lo requiero, ¿puede ir? Ya, no hay ningún problema.

La vocación sin embargo no es algo generalizado en su generación. “Más han llegado pero por necesidad”, asevera, y estima que la vocación “no se sabe en qué momento le puede llegar a uno”. En ese sentido, aunque admite que su definición no concuerda con su propia práctica, es algo que excusa por no disponer “del tiempo que quisiera”.

Es sentir dentro de uno un llamado a hacer algo, sentir, sentir, y que quiero hacer esto, pero no porque se me ocurriera, sino que hay algo adentro que a uno le dice: Haz esto. Y lo vas a hacer, que me va a ir bien (...) [La vocación del maestro] se expresa por sus hechos, por sus acciones, por lo que brinda (...) Yo podría saber mucho de didáctica (...) pero no tener vocación (...) Podría tener vocación, pero no tener

didáctica. Que si se unen ambos es lo ideal. Al no haber lo ideal, entonces parto de una vocación, y lo otro que se consiga, que se va consiguiendo en el camino. Al final logran unirse para consolidar un maestro o maestra.

En relación a lo que diferencia a la docencia de otras profesiones, estima que “tal vez el contacto directo”, con los niños, desde un enfoque humanista y desde la vocación, “no obligados” ni con la frialdad de un médico.

El que no tiene vocación y tiene conocimientos solamente, se va a ver forzado. En cambio, el que tiene vocación no es nada difícil (...) Por ejemplo, Dios me libre de llevar a mi suegra a un hospital, será para que la acaben (...) A pesar de que un médico, una enfermera, sabe del paciente, pero no se le ve así. No se le ve tal (...) Entonces, hay que dedicarle, partimos de ahí. Vocación.

Entre sus expectativas, reitera que espera que sus hijas formen sus propias familias, que culminen sus estudios, se realicen y se independicen, así como mantener la unidad familiar tal y como creció.

Simplemente seguir unidos como familia, porque creo que eso lo tuve de mis padres (...) Unidos hasta el final. Eso me quedó. No tener familia desunida, con problemitas, así.

#### **5.2.5. Mariela, “Soy profesional gracias a mí misma”**

Mariela llega tarde a la cita. Está algo nerviosa. Me pide unos momentos para tomar agua y explicarme que ella siempre es muy puntual. Que esta vez las cosas se complicaron por cuestiones familiares.

Mariela es natural de una pequeña comunidad de Puno, ahora convertida en distrito. Es profesora, tiene 47 años, y goza de cierta solvencia económica gracias a manejar desde 1994 una panadería, propiedad de su esposo, en donde trabajan con su hermano menor. Con ellos viven sus padres, ya ancianos. Mariela llegó a



Lima a inicios de los años ochenta, todavía niña, a vivir en un terreno de su padre; y aunque éste se oponía a que ellos emprendan el viaje, su madre, que a diferencia de él logró culminar la primaria, quería que sus hijos “seamos un poco más de lo que ella pudo haber logrado”. “Que no nos quedemos”, reitera.

Su madre se dedicaba al cultivo y al pastoreo en su pueblo. Su padre, obrero de construcción civil, creció con su abuela debido a que perdió a su padre a los cinco años. Solo estudió un año de primaria. “Y de ahí nunca más estudió porque tenía que luchar, como él dice, para poder sobrevivir”, aclara Mariela. Luego de casarse radicó en Lima y estuvo alejado de su familia, por lo que la madre y el hermano de Mariela se vieron obligados a migrar, instalándose en el terreno invadido por su padre en el cono norte de la capital.

Mariela se quedó a cuidar a su abuela enferma, pero un tío la trajo “a la fuerza”, cuando tenía 10 años. “Deje a mi abuelita, que cuidaba, todo, y me vine con él”, recuerda. Señala que su padre no los trajo porque “según él” esperaba ofrecerles un hogar, “donde llegar, donde estudiar”, ya que él vivía con su hermano. Pero parece que no tenía intenciones inmediatas de hacerlo.

Ya pues, llegué acá y mi mamá es otra de las personas que le gusta surgir, de repente mi papá no la dejaba (...) Mi mamá dijo: No, mis hijos no van a crecer aquí, se van conmigo, me voy lejos aunque sea yo viva en esteras (...) Me voy con mis hijos (...) Y forzosamente mi papá nos tuvo que seguir.

Estima que su mamá tenía la intención de que crecieran en familia, y fundamentalmente que tuvieran mejores oportunidades que las que ella tuvo en Puno, donde a las mujeres “no les mandaban a estudiar, nada”. “Ella quería que nos superemos a más”, insiste Mariela.

Pensaba su mamá de mis abuelitos que la mujer es de la casa, que debe estar en casa, ver el pastoreo, y el hombre es el que debe estudiar para

cuidar la casa, administrar la casa, todo. Y la mujer, solamente, ella consideraba que la mujer iba a perder su tiempo allá, que no le correspondía (...) Mi papá también (...) puso muchas esperanzas en mi hermano (...) Porque él decía, igual como ha crecido: El hombre es el jefe de la familia. Esa idea tenía. Él es el que manda.

Una vez en el terreno, comenzaron a construir la casa, pasando muchas privaciones y carencias. Sin planos, sin servicios básicos, comenzaron haciendo zanjias, preparando las mezclas, para que su padre viniera en las noches a llenarlas. “Mi mamá parecía hombre chancando. Yo aprendí incluso a poner ladrillos”, dice Mariela, y se sonríe al recordarlo. El abandono paterno, así como su visión de la subordinación de la mujer a las tareas domésticas, generó en ella una creciente rebeldía. “Yo era muy reclamona”, sostiene.

Yo siempre me enfrentaba porque hemos pasado demasiadas penurias (...) Siempre reclamaba, siempre yo me rebelaba contra él. En cambio mi hermano era más sumiso, más callado. Porque de repente era menor (...) Él [su padre] era de la idea de que yo debo de cocinar, saber hacer las cosas, hacer todo ¿no? Y yo le decía: ¿Y por qué él no hace? Porque él es hombre, decía. Él es hombre.

Y su madre “tenía que hacer magia” para mantener a sus hijos, ya que su padre solo les daba lo mínimo. “Era avaro, según él ahorraba”, increpa Mariela, y señala como rasgo suyo ser “bien metálico. Cuando ya veía el dinero: superación”. “Me hubiera gustado que tú seas hombre”, le dice ahora, comparándola con su hermano, lo que a ella le molesta. Su hermano terminó la secundaria, estudió algo de electricidad, “y se quedó ahí”.

Y siempre lo que yo le digo a él es que gracias a mí misma, porque a nadie le voy a agradecer, soy profesional. Sí te agradezco porque me has dado una parte de mi educación, porque he tenido casa donde dormir, pero el resto me lo he forjado yo, le decía. Pero no me gusta que me compare con mi hermano (...) Yo soy mujer y punto.

Calcula llevar 17 años de casada, y comparte con su esposo el gusto por la danza. Él es de Cajamarca, y se conocieron porque ella dirigía una agrupación de danzas folklóricas. Tienen una hija de 14 y un niño de 11 años. Confía en que no sufran lo que ella experimentó, y comprende que su padre sea así, “porque ha sufrido”. Aclara no valorar el sufrimiento, sino el esfuerzo para “salir adelante”, principalmente de su mamá, “porque a ella la he visto sufrir”.

Y veía como ha dado su vida por nosotros. Yo hago por mis hijos, y punto. Y mi papá la seguía, a pesar que él era machista, de todas maneras le seguía por no dejarnos a nosotros.

Si bien no gana poco como docente, no se conforma, y complementa su sueldo con la panadería, en donde tienen tres empleados. Le gusta tener independencia económica, y cree que la idea de un matrimonio “que nunca se debe disolver”, conlleva a la dependencia y a aceptar el machismo. No obstante, “por lo que había pasado (...) no concebía casarme con un profesor (...) porque iba a pasar las mismas necesidades económicas”. Así, es consciente que, de no ser por el negocio, no les alcanzaría para satisfacer todas sus necesidades y las de sus hijos.

Se siente responsable del cuidado de sus padres, “no los puedo defraudar”, precisa: “hay una obligación moral con mis padres, no puedo dejarlos solos”, y principalmente con su madre, quien trabajó un tiempo para Cáritas, y ahora le apoya en la crianza de sus hijos, permitiéndole tiempo para estudiar una Maestría. Similar apoyo obtiene de su esposo, a quien motivó siendo enamorados a independizarse y conformar en conjunto el negocio, “yo he sido la que le he metido la chispa”; y, ya casados, a seguir la carrera de industrias alimentarias en SENATI, “para que él no se sienta menos que yo”. Ella le ayudaba en sus estudios. “Quería que se supere”, reitera. El sentido de superación no es entendido por Mariela en términos económicos, sino profesionales. Descubrir que su hijo tenía

Asperger, por ejemplo, la ha motivado a valorar la vida, a identificarse más con su profesión, con la educación inicial, con el hecho de “querer más a mis niños”.

¿No le decía que quería que mis hijos sean más que yo? Que tengan todas las posibilidades de poder sobrevivir, que no les falte lo que a mí me faltó (...) Yo les ponía estimulación desde pequeñitos. Desde un añito ya estaban en estimulación. Mi hija respondió muy bien, pero mi hijo no.

Su larga búsqueda de una comprensión del problema de su hijo no ha estado disociada de su preocupación por brindarles los medios para superarse. Así, observaba a su hijo, consultaba a pediatras, profesores, psicólogos; ella misma lo evaluaba “como madre y como maestra”. Se angustiaba: “Algo tenía y nadie me podía decir qué es lo que tenía”. Una psicóloga le recomendó disociar su rol de madre del de maestra. “Eso me dejó marcada”, sentencia.

Y me dijo: Bien eres madre, o bien eres maestra (...). Yo me decía: Yo puedo ser las dos cosas, yo soy buena maestra y buena madre. Por eso me dediqué a mi hijo, a ver qué es lo que tenía. Invertí el dinero que yo podía, a como dé lugar, en mi hijo. Hasta que ya llegué con esa psicóloga que me habían recomendado, ella lo vio e hizo su examen y me dijo: Señora, lea todo sobre el síndrome de Asperger.

Paralelamente al conocimiento, la aceptación y el afrontamiento del tratamiento de su hijo, incentivó los progresos de su hija, que tenía el pie plano. Gracias a su constancia, tanto el varón como la mujer son campeones nacionales de marinera nortea, a la que se han dedicado desde los tres años. La idea de estar “preparado para la vida”, se mantiene en sus expectativas sobre el futuro de ambos, aunque prioriza al niño por su enfermedad.

Tengo que prepararlo para que aprenda a defenderse, incluso a su hermana le he dicho: Tú te vas a encargar de cuidar a tu hermano. Incluso tenemos una propiedad y eso es para él.

Mariela manifiesta ser muy orgullosa para pedir ayuda a sus familiares, salvo a su madre, y expresa recelo e inseguridad ante el entorno limeño en el que vive, al que define como “un sector popular con problemas, mayormente de delincuencia”. “Estamos rodeados, al frente, al costado, todo”, manifiesta con preocupación. Señala que mantiene la formación que tuvo en su casa con sus hijos, en el sentido de limitarles las amistades y restringirles las salidas. Estima que sin esas restricciones, “no hubiera sido profesional”.

Mi papá nunca nos dejaba salir, ni parábamos con los del barrio porque decía que íbamos a ser como ellos, que vergüenza, correteando con ellos, no salíamos ni a la calle (...) Así nos metió la idea de que tienes que ser profesional y recién formar una familia, porque si no me hubiera tenido así, de repente estaría llena de hijos.

Su rutina de trabajo empieza a las 8 hasta la 1 de la tarde, hora en que se dedica a otros menesteres hasta que empiezan los talleres y ensayos de sus hijos. Está con ellos de forma constante, sale con ellos, lleva sus cosas y les apoya en sus tareas. Recién en las noches ve a su esposo, ya que sus horarios no coinciden. Y los domingos todos salen y lo pasan juntos. La dedicación a su familia le ha generado conflictos en su trabajo, por lo que Mariela procura ser muy cuidadosa en evitarlos, tanto fuera como dentro de su entorno. En su matrimonio, por ejemplo, debido a que dedica todo su tiempo libre a sus hijos, prefiere no discutir con su esposo. “Incluso yo ni le atiendo a mi esposo, quien le atiende es mi mamá. Sabe más los gustos que yo”, expresa, indicando la buena relación entre ellos. No omite que a veces se generan discusiones entre su esposo y su hermano, que prefiere evadir. “No me meto, estoy en mi trabajo y punto”.

Estudió en Abancay, “en la sierra”, desde la transición hasta quinto de primaria en un colegio estatal. Terminó la primaria y la secundaria en Lima. En este tránsito, fue chocante para ella no lograr los primeros puestos, “yo trataba de estudiar,

estudiar, estudiar”, pero solo se mantuvo como una alumna promedio. Tuvo dos amigas, y juntas eran “las más calladitas”, “las zanahorias”. Su mamá vendía cerca al colegio, y su casa quedaba a la vuelta, por lo que su vida era “de su casa al colegio”. Recuerda a dos profesores. Un profesor de historia le llamó la atención, por ser espontáneo y directo; sabía tratar y animar a los estudiantes a organizarse, expresarse, desenvolverse, escribir y exponer lo que sentían. Al otro profesor lo recuerda por razones inversas. Era “mecánico”, “tosco”, y al ser ayacuchano “le decían serrano”. Dictaba matemáticas con regla y chicote, “estaba con la letra sangre”. Su trato no le gustaba, y Mariela terminó cogiendo aversión a las matemáticas, que pudo superar ya de adulta.

Al terminar el colegio, su padre la matriculó en un Instituto, y siguió Educación Inicial. Luego se profesionalizó en la universidad San Martín. Aunque ya era libre de las restricciones familiares, no frecuentaba mucho las discotecas, como sus compañeras, porque trabajaba para pagar sus estudios. De hecho, empezó a trabajar desde los 13 años en la limpieza de casas, en distritos ubicados al otro extremo de la ciudad. Hasta que su madrina de confirmación, una profesora de inglés, le encomendó a sus hijas en las vacaciones. Para el tiempo en que empezó a estudiar en el instituto, se quedó a vivir con esta familia. “No gastaba pasaje, nada, trabajaba con ellos y ahí nomás en la noche me iba a estudiar”. Era 1987, y el apoyo de su madrina le permitió estudiar y a la vez trabajar con niños, en otro instituto, cercano a su casa.

En el instituto, ningún profesor le llamó la atención, “todo era teórico”. Salvo la profesora de danzas, quien era de Puno y trajo inclusive un grupo de ballet del altiplano. Este aprendizaje fue decisivo en la manera como entendería y ejercería su profesión en adelante.

Cambió de repente mi vida (...) Y la profesora que enseñó vino con sus hijos, tenía sus orquestas, todo del marco musical que se refiere a

Puno, y con ella bailamos. Eso es lo que marcó mi vida, porque en el colegio nunca había bailado (...) jamás había salido a actuar siquiera. Pero ya en el instituto es donde empiezo con las danzas, me llega a gustar bastante las danzas desde ahí.

Formó un elenco con sus compañeros, y cuando terminó sus estudios siguió integrando grupos. Para entonces, sus padrinos viajaron a Estados Unidos y Mariela regresa a la casa familiar. Encontró trabajo en el mejor colegio particular de la zona, a los 19 años. “He tenido suerte porque el primer trabajo que toqué la puerta, inmediatamente me aceptó”. Entró porque una profesora pidió licencia por maternidad, pero luego el promotor no le renovó el contrato, “y ahí me quede por lo menos nueve años”.

Y justo éramos del barrio con la profesora, me acerqué, le dije: No es mi intención quitarte tu trabajo. No te preocupes, me dijo, de todas maneras yo no iba a continuar porque mi hijito recién ha nacido y quiero estar más con él. Entonces le digo: Para mí hay cosas que, no lo sé. Le fui sincera. Me dijo: Mira, vas a hacer así, así, así. Me explicó ella misma. De ahí, ella me dijo: Cómo vas a trabajar. Me dio algunas pautas, y eso me sirvió para mí.

Debido a que en su instituto fue formada en estimulación temprana, no le sirvió lo aprendido ya que debía enseñar lectoescritura a niños de cinco años, por lo que se vio en la necesidad de autoformarse y consultar a sus colegas.

Yo misma me compré mi Lalito y empecé a practicar (...) Porque los niños tenían que hacer esa letra (...) Si no sabía algo, preguntaba, y claro no le decía de frente: No lo sé. Yo le decía: ¿Y cómo lo haces tú?, ¿y qué estrategia vas a hacer? (...) ¿Y cómo lo enseñas tú? Yo hago así, lo mínimo que sabía. No, yo hago así. Eso se me quedaba grabado y lo trataba de aplicar, de repente un poco más lo perfeccionaba, y así con el tiempo aprendí.

En 1990 surge la oportunidad de profesionalizarse, en Primaria. Ya había pensado en la Universidad Nacional de San Marcos, pero solo había Secundaria; postuló a Literatura, pero no alcanzó el puntaje. El contexto político, y la venia del promotor en su trabajo, conllevaron a que optase por una universidad privada.

Mi intención era estudiar educación inicial y luego continuar en la San Marcos, pero en ese tiempo empezó el terrorismo, que estaba en su apogeo por los años 90, 89. No se podía estudiar en ninguna estatal. Entonces, y justo sale la profesionalización (...) Pero yo no puedo ir a San Marcos, las compañeras también: Cuándo voy a acabar. Ellas postularon, ingresaron a San Marcos, yo no postulé, me fui a la Universidad San Martín, a profesionalización docente. Y es ahí, este, que yo terminé primero que ellas. Ellas seguían allí, por la huelga, y no acababan.

La profesionalización le permitió reforzar su experiencia laboral, así como revalorar áreas como matemáticas, gracias a la paciencia y dedicación de sus maestros. Estudiaba generalmente en las noches, así como sábados y domingos. Pasó luego a trabajar en un colegio particular preuniversitario, y a la vez que retornaba a enseñar Primaria al colegio particular previo, empezó a laborar en el sector público. Mariela quería trabajar desde el principio en el Estado, pero no tenía los años de servicio. Gracias a una recomendación, en 1995 se presentó en la USE<sup>51</sup> y empieza a trabajar en el colegio donde estudió, en los cursos de Arte, Cívica y Educación para el trabajo. Es interesante cómo describe el proceso.

Una amiga me dice: Esa gente me da cólera, me da rabia porque solo sus conocidos dan la plaza. Si no tienes el conocido tienes que ofrecer un sueldo, dos sueldos (...) Y su esposo me dice: Tú tienes actitudes, tú puedes ir a Arte. Porque ahí me veían que enseñaba danza, integraba

---

<sup>51</sup> instancia descentralizada de gestión del sistema educativo, luego denominada UGEL.



a agrupaciones folclóricas. Entonces me anima: Vamos, yo te presento, lleva tus papeles (...) Me presenta [con el Jefe que hacía los contratos]: Tengo un familiar, es bachiller en Educación, tú ve dónde la ubicas. Hasta eso él me había dicho: Búscate un colegio donde necesiten profesores de Arte. Y me fui al colegio donde había estudiado mi secundaria, que estaba a la espalda de mi casa. Y justo necesitaban un profesor de Arte y de Educación Cívica. Pero no sé nada de cívica, qué voy a enseñar. (...) Ah no, dije. Me aviento (...) Y así es como consigo ingresar.

Para definir sus pautas, Mariela averigua, prepara sus syllabus, y ocupa las plazas vacantes de 4to. y 5to. de secundaria, en el turno tarde, con algunas aulas divididas por sexo. Trabajar en las mañanas con niños le permitió ser paciente con los jóvenes, al brindar un trato tranquilo, sin gritar ni imponer nada, y usando diminutivos para ganar confianza. Los chicos la llamaban “nuestra profesora choche”, ya que la veían capaz de entenderlos y apoyarlos. Pero para la directora y los profesores parecía “cómplice de ellos”, ya que los percibían como “pandilleros”, y les temían. “Eran terribles, tremendos”. Como se resistían a bailar, para “llamarles la atención” recurrió a amenazarles con desaprobarlos, pero también a “enamorarles”, invitándoles a ser parte de su agrupación de danzas, y principalmente articulando cursos e integrando parejas. Así, hizo que las chicas confeccionaran la ropa con la que iban a bailar sus enamorados. El resultado fue satisfactorio para todos.

Primera vez que sentí su miedo, su temor, y eso que eran atrevidos (...) Solo un cortito para tomar, decían por ahí. Nada de cortito, ustedes van a salir nomás (...) Y para mí era un reto porque la directora estaba observando si iban a salir. Y ya pues, las chicas todas enamoradas empezaron a jalar a sus parejas y normal, bailaron bien bonito. Sí, eso fue una satisfacción con ellos. La directora también: Lo lograste. Le dije que iba a lograr.

Con otra profesora desarrollan talleres, se proyectan. “Queríamos hacer un impacto de la institución frente a la comunidad”. Su activismo conllevó a que la directora les renueve sus contratos. “Nunca fui a la UGEL porque ella me proponía”, conllevando al recelo de sus colegas: “¿Cuánto le han pagado a la directora?”, decían”. El reto entonces fue demostrar que su trabajo valía, “tenía que seguir demostrando que sí puedo”. Pero con su licenciatura solo podía trabajar en Primaria. Sigue en el mismo colegio. La directora realizaba pruebas de entrada, evaluación y salida. Su salón ganó el primer puesto consecutivamente. Su capacidad de innovar y adecuarse a cada situación seguía siendo recelada.

“Ellos decían: La profesora sí los ha preparado, mira, acá está la prueba, por eso ha ganado. Le digo: Pero eso es la estrategia de cada uno, nadie me ha dado. La directora decía: Esa es la estrategia de la profesora, ustedes ¿por qué no lo hacen? ¿No pueden hacer preguntas como lo hace?”.

En 1997 logró aprobar el examen de nombramiento que dispuso el gobierno de Fujimori, alcanzando el décimo puesto. Coincidentemente, esa semana se casó. “Fue el mejor regalo de matrimonio que pude haber recibido”, rememora con emoción. Sin embargo, para mantener su condición de nombrada tuvo que elegir otro colegio, ya que la directora solo le guardó plaza de contratada. Acordaron que retorne más adelante, pero no lo hizo, pues se acostumbró al nuevo colegio. “Porque a veces cuanto tú te haces querer donde vayas, ya no te van a dejar ir. Sí le agradecí”, remarca Mariela.

En 1998 participó en el PLANCAD. Pasó el tiempo, dejó el sector privado y comenzó a asumir puestos de liderazgo. No aceptó ser dirigente sindical. El sistema educativo se reordenaba, tras la renuncia de Fujimori y la formulación del Proyecto Educativo Nacional. Fue elegida representante de docentes en el Consejo Educativo Institucional (CONEI), “porque veían que yo podía reclamar” y, gracias a

lo aprendido en su Maestría, pudo aportar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con muy buena acogida en su institución educativa. Por su capacidad, unos profesores querían que fuera subdirectora, mientras que otros recelaban.

El Ministerio de Educación estableció monitoreos (“el famoso barrido”) y fue elegida Coordinadora ante la UGEL. El 2011 su escuela logra el primer puesto en las pruebas de Comunicación en 2do. grado de primaria. El 2012 mantienen el primer puesto y participan en las Rutas de Aprendizaje. El 2013 la invitan a ser monitora de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), y visitar los colegios de primaria de turno tarde, e incluso mañana. “Me gustó”, afirma, “enseñar de lo que yo sabía”. Comienza a capacitar en Comunicación, y ante las resistencias, acude a su sentido práctico.

Pero profesora, eso no se puede, que no sé qué, según esto dice acá.  
Sí se puede, porque yo ya había pasado la experiencia. Y entonces ahí entendí que [para] ser capacitadora, tú tienes que haber trabajado en aula, para que tú puedas dar las ideas. Yo los callaba con estrategias.

Hoy trabaja como Asesora Pedagógica de la administración educativa de Lima. El trabajo es a tiempo completo, pero extraña a los niños, “tengo corazoncitos que me llaman”, menciona haciendo un mohín y pasar tiempo con su familia, por lo que piensa no renovar su contrato. “Voy a ver”, medita, “lo he hecho antes de tiempo”. Su idea de trabajo se centra en lo que espera lograr y lo que disfruta enseñando (“Me gustó el cariño, la sensibilidad de los niños... Era vivir una alegría”), así como en la satisfacción “única” que siente con lo realizado, con la formación que puede brindar. “Cuando lograban algo te decían: Gracias miss... Uno ya está titulado, me dice: Miss, usted ha sido mi primera maestra, que me enseñó a llevar el lápiz. Gracias. Ahora somos colegas”. Refiere Mariela. “Para mí el trabajo es disfrutar lo que a mí me gusta”, enfatiza. Lo peor sería que no pongan

en práctica lo aprendido, tanto niños como profesores. Su idea de vocación se relaciona a todo esto.

No hubo mucho impacto de los profesores en mí (...) Pero sí me llamaba la atención los niños, el querer enseñar (...) que yo enseñe diferente a lo que a mí me enseñaron (...) Que los niños aprendan más que uno (...) Vocación es porque yo hago algo que a mí me gusta hacer, que disfruto hacer, que no interesa a veces el tiempo, la parte económica. Es dedicarme, ayudar a esa persona que lo necesita (...) Los niños necesitan de una profesora de vocación.

Su vocación se reafirmó por una colega, ya jubilada, a quien emula. “Porque era una persona bien creativa con los niños, se dedicaba, yo en parte he seguido la línea de cómo es ella (...) Era como una niña (...) Era mi mejor amiga”. Valora su profesión, “creo que soy muy buena”, piensa, al evaluar el trabajo de sus colegas, y considera que la docencia se define por el amor a los niños, “la entrega a ellos”, y que, a diferencia de otras profesiones, influye decididamente en la formación integral. Es maestra porque se dieron las condiciones para ello. Inicialmente dudaba, y se inscribió en educación y en corte y confección, “para darle gusto a mi papá”, al haber posibilidades de trabajar en Gamarra. “¿Qué vas a ganar con tu sueldito de profesora?”, le decía. Pero las condiciones laborales no le permitían seguir ambas opciones. “Me decido seguir educación inicial. A mí me gusta enseñar, creo que puedo enseñar. Me gustan los niños. Y es por eso que decido, y de ahí la parte en el colegio, teórica (...) ya en el último ciclo me dijeron: Practica en un colegio. Y me gustó”.

Mariela siempre tiene una sonrisa, “aunque esté decayendo”. Se define como una persona alegre, que le gusta luchar, salir adelante y estudiar. Su autoimagen es emocional antes que física: “Me concibo tal y como soy, y punto”. Es muy desconfiada, y su mejor amiga es en principio su madre, y “el de arriba”. “Dios siempre está conmigo”, afirma. Cree en la Virgen de Copacabana. Es selectiva y

reservada con la gente, “siempre de lejitos”. Le molestan la envidia y la hipocresía, que percibe de acuerdo al trato o “la vibra”. Aunque tiene facilidad para hacer amistades y compenetrar con quienes percibe familiaridad, considera que no ha tenido una amiga exclusiva, de confianza, sólo compañeras. En el colegio tuvo una “amiga-amiga”, por afinidad, expresar el mismo sentido de superación de ella, “de ver otra forma la vida”, y por identificarse y ayudarse mutuamente. “Así como soy yo, ella también es así”.

Con su familia admite ser “demasiado sentimental”. Define a su familia como la ideal, porque están juntos. Incluso dejó de viajar, por sus padres. “¿Quién los va a ver?”. Un problema reiterado es la falta de tiempo, para estudiar y para su familia, que maneja en la medida de sus posibilidades. “Siempre he predicado eso: mis hijos. El resto no me interesa”. Por ellos “incluso del trabajo me salgo”. Pero procura no descuidar su propio desarrollo profesional. “Me gusta lo que estoy haciendo ahorita, pero mis hijos también me necesitan”. Tuvo a su hija recién a los 29 años, tras tres años de matrimonio. Con su esposo se dividen las tareas, él asiste a reuniones de padres, y ella a las actuaciones escolares. Ha viajado con su hija desde que tenía 5 años, por la marinera. “Nos conocemos casi todo el Perú”. Le agrada que sus hijos, y especialmente el menor, se enorgullezcan de ella. “Es mi mamá, dice”. Y por su Asperger, tiene que enseñarle los antivalores, a romper las reglas, “lo opuesto a lo que yo enseñé en el colegio”, declara sonriente.

#### **5.2.6. Mirtha, “Yo soy bien decidida y punto”**

Muy arreglada, Mirtha se siente frente a mí. Saca una libreta de notas de Unicef y me dice: “Me explica bien de qué se trata esto”.

Mirtha es una profesora de cincuenta años, casada y con dos hijos ya jóvenes, de 26 y 27 años. Su esposo es profesor cesante y actualmente trabaja en Miami, en un grifo administrado por su cuñado. “Va y viene, va y viene”, afirma. Su hija mayor

es psicóloga, está casada y les ha dado un nieto. El hijo menor sigue soltero, y está terminando la carrera de Ciencias de la Comunicación. Mirtha pasa los fines de semana visitando a su hija, que reside en un departamento, que compraron con su esposo y el apoyo de su hija, en un distrito limeño de clase media. Vive con su hijo y con su mamá, de 92 años, a la que cuida en su viudez. “De ser mi madre ahora pasó a ser mi hija”, dice Mirtha mientras recuerda su historia.

Sus padres se conocieron en Lima. Su papá era natural de Pacasmayo y tenía chacras en Huaura. Se dedicaba a comerciar frutas al por mayor. Su madre, enfermera, se casó joven y tuvieron seis hijos, casi de manera continua, “seguiditos”. Su padre tenía un método para incentivarles desde niños a aprender a contar, haciéndoles pasar a todos las frutas, o poniéndoles a contar los billetes según los colores. “Así aprendí a contar”, afirma Mirtha.

Recuerda muy bien a sus abuelos maternos, naturales de Trujillo. Sostiene que, aunque solo tenían estudios de primaria, “parecían personas profesionales”, por su modo de hablar y por ser personas cultivadas, “muy cultas”. Asevera haber sido muy engreída por su abuelita, y que de niños fueron muy “pegados” a sus abuelos maternos, ya que su abuelo paterno ya había fallecido, y no frecuentaban a su abuela paterna. A quien más menciona es a su abuelo materno. “Un varón, mi abuelo”, ya que les enseñaba desde etiqueta social hasta cómo leer el periódico.

“Mi abuelito ha hecho historia”, dice Mirtha con emoción. Como testimonio de su intensa vida, un túnel en la sierra lleva su nombre. De joven, el abuelo fue empleado del Ferrocarril Central, y se encontraba con su abuelita encinta por la estación de Huancayo, por lo que su madre nació allí. Tenían una casa en Lima, a donde concurrían los fines de semana para almorzar y jugar. El abuelo incentivaba la imaginación de los niños con sus historias. “Sabía de todo”. Mirtha estaba entre las nietas más inquietas. Ella reía con las historias del abuelo y jugaba con las

palomas de la abuela, a la par que competía con sus hermanos. “Yo he sido siempre bien hiperactiva. La movidita”. Tanto le gustaba competir, que aprendió los juegos de los niños. “Hasta trompo se manejar”, alardea.

Yo ganaba en todo (...) Las mujeres siempre les ganábamos a los hombres (...) Porque mi mamá siempre nos juntaba a todos, mis primos y les ganábamos. Punto para las mujeres. Siempre ha sido así. Mi abuelo nos ponía hombre contra mujeres. Era el único juego que teníamos.

Todos sus hermanos han podido seguir estudios superiores. Uno de sus hermanos falleció joven, lo que la apenó mucho porque era con quien mejor congeniaba. Aunque de niños sus hermanos no se sintieron económicamente limitados, Mirtha estima que ello se debió a la creatividad de su mamá en atenderles, por ejemplo, renovándoles sus ropas. Con su papá tuvo una relación más sentida aún. Era “su engreída”. Cuando estaba por cumplir quince años, su padre tuvo un accidente y sufrió un derrame cerebral. Fue en ese momento que Mirtha adquirió conciencia de las carencias de su familia. Con su padre convaleciente, su hermana mayor asumió la responsabilidad de atender su quinceañero.

Mi hermana obedeció y me hizo mi vestido (...) Mi mamá dijo: Tu papá no reacciona, que se haga una reunión con sus amiguitas (...) Estuvo como dos meses hospitalizado, económicamente no había plata. Y se hizo. Sin embargo mi papá nunca nos ha dicho: No tenemos plata.

Su familia del lado paterno y materno es muy extensa. Siempre se reúnen y comparten juntos, y cuando algún familiar tiene alguna necesidad, se solidarizan con él y le apoyan. Hace poco ayudaron a un sobrino, y cuando ella fue universitaria, recuerda haber recurrido a ellos para ofrecerles queques. “No me lamento ni me avergüenzo”, afirma.

Mirtha pasó toda su etapa de escolarización en el sistema público, con alumnas de su edad. Entre los profesores que recuerda, tuvo una maestra que le enseñó a “no tenerle miedo a nada”. Era una profesora que les motivaba, y a quien querían mucho. Solía invitarlas a su casa, a visitarla con un grupo de amigas. Tanto su maestra de primaria como sus tíos del lado materno fueron su primera inspiración para querer ser maestra.

Era tan bonita la profesora, una profesora tan blanquita, tan bonita, ¿no? Ya es señora. Cómo nos enseñó Y yo me quería parecer de cierto modo también a ella. Ella enseñaba con una suavidad (...) Nos movía las manos: Hablen. Motivaba (...) Si te olvidaste la chompa. Deja, tu sigue caminando porque no vas a sentir frío.

Mis tíos, por parte de mi mamá, todos son profesores. Me gustaba ver a mi tío, me encantaba ver a mi tía, la profesora, bien bonito su saco, bien bonito. La veía a mi tía. Yo nunca escuché como dictaba su clase (...) Venía la directora, ah, los honores (...) Venía mi tía, su imagen tan bonita. Antes era así. Ahora no. Antes eran bien elegantes las directoras. Y mi tío me decía: Estudia. ¿Te gusta? Sí. Pero tienes que dedicarte.

Del colegio recuerda especialmente cuando con sus compañeras participaban en las representaciones teatrales. Desde pequeña le gustaba jugar al básquet, pero dejó la afición. Fue muy importante el arte en su formación, y no tanto el deporte, ya que temía jugar vóley, y solo hacía barra a sus compañeras. Su gusto por el arte evidenciaba un deseo expreso de ser artista, ya sea como actriz de teatro, cantante o pintora.

Hoy, Mirtha piensa que estos conocimientos le fueron útiles en su vida, por ejemplo, para maquillar. “Me ganaba mi platita, porque sabía pintar, hasta el cabello”. Pero no considera que tenía las aptitudes necesarias, y aunque sus profesores no la desmotivaban, temía dedicarse al arte. Estima que su verdadero



potencial fue el baile, “me di cuenta que sí”. En esa época no le gustaba la matemática, era “el cuco”, y cree que ésa es una actitud que arrastran varios de sus colegas.

Todos decían: Uy, matemática, uy matemática. Todos nos metieron el miedo a la matemática. Y creo que fue un error (...) vimos que no era tan difícil, pero sin embargo todos, todos, todos teníamos pánico a las matemáticas. Todos. Creo que hasta ahorita la gente, a la evaluación: Qué miedo, qué miedo, el examen, el examen.

Estima haber aprendido de sus profesores principalmente valores, ingenio e incluso el trabajo de experimentación, tanto en primaria como en secundaria. Una profesora les inculcó ir a la biblioteca y a ser disciplinadas, a tener orden. “Que nuestros cuadernos estén todo bonito, forraditos y bastantes figuras pegadas. Eso quería”. Ello fue un aprendizaje paralelo a los valores que recibió de sus familiares cercanos, pero advierte que el modo en que lo aprendió es algo que se está perdiendo en los colegios.

En mi infancia, en mi inicial, en primaria, la profesora me enseñó mucho los valores, eso es lo que yo más recuerdo (...) que es lo que mi abuelo me enseñaba, lo que mi papá y mi mamá nos enseñaba, era algo paralelo (...) Los valores y también el teatro (...) Todo era arte. [En secundaria] seguíamos con el arte, todo, la química, cosas en inglés (...) Ahora no es así, en ese tiempo eran bien ingeniosos los profesores que estaban. Ya no está ninguno. Ya fallecieron, de ahí no creo que queda nadie.

Cuando estaba por terminar la secundaria, Mirtha conoció a un joven dos años mayor que ella. Era primo de una amiga. “¿Quién iba a pensar que nos íbamos a casar?”, se sorprende aún. Se reencontraron dos años después, cuando ella estudiaba portugués, y mantuvieron una relación de enamorados por tres años. Mirtha se casó con él a los 19 años, y desde entonces llevan 30 años de matrimonio. Cuenta que él fue una de las personas que la motivó a estudiar

Educación. Sin embargo, luego se opuso a que siguiera estudiando. Pero ella persistió.

Aunque no lo creas, mi esposo me dijo para estudiar y después no le gustó (...) Decía por qué tanto estudio, por qué tanta cosa, para qué te va a servir (...) No quería que salga (...) Ya muchas cosas. Mejor ya deja eso. Yo decía: Pero yo quiero ser (...) Es bastante sacrificio, es estudio. Yo estudiaba cuando estaba embarazada. Con un hijito y seguía. Tenía hijitos pequeños y estudiaba (...) Daba mi examen con mis hijos: Sentaditos ahí, no se muevan. Yo seguía.

Ella atribuye la resistencia de su esposo a “celos profesionales”, dado que también era profesor. “Como yo logré y él no logró”, aclara. Pero la oposición de su esposo le afectó mucho, al no encontrar un entorno favorable a su decisión. “Todos pensaban que el magisterio no es rentable. Yo sé, yo reconozco”, admite Mirtha. No obstante, prefirió continuar con su decisión, ya que intuía que su situación mejoraría: “Lo que vino ahora yo ya lo sabía”.

De hecho, inicialmente quería estudiar algo relacionado con el arte o la belleza, en un sentido práctico. Ya casada, se matriculó en un instituto católico. “Yo iba a estudiar religión”, recuerda. Pero el sacerdote y la madre superiora le animaron a que escoja otra profesión: “Eres muy hiperactiva. Teología no lo hagas”, le dijeron. Fue entonces que optó por Educación. Al contárselo a una profesora de su niñez, le dijo que sabía que vencería su miedo a estudiar, y la motivó a estudiar portugués y computación. “Te va a abrir las puertas”, le recomendó.

Ella se enorgullece de su instituto, “porque sabía la calidad”. Pero es consciente de que necesitaba seguir perfeccionándose. Por ello, posteriormente siguió el posgrado en la Universidad César Vallejo, con una maestría en gestión, y actualmente está por terminar la tesis para el Doctorado en Educación. Además,

tiene estudios de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria por la Universidad Alas Peruanas.

En su rutina actual, Mirtha almuerza junto a sus hijos. Ellos están contentos con su trabajo. Su hijo ha asumido “el papel de papá”, y la recoge de su trabajo para poder estar juntos. En las vacaciones le gusta viajar con toda su familia. Salvo su mamá, que por su avanzada edad no puede ir con ellos. Afirma que cuidar a su mamá no le ha perjudicado en su desempeño profesional, y que su esposo se enorgullece ahora de ella “Saca pecho por mí, después que no quería”. Lo extraña, y aunque procura que la distancia no le afecte, ha terminado aceptando sus ausencias como temporales y necesarias. “Por eso trabajo para no estar, al comienzo lloraba, pero ya no. Yo sé que viene después y punto”, confiesa.

El departamento donde pasa los fines de semana lo tienen desde hace un año, y lo pagaron con apoyo de su hija. “Mi hija es igual que yo, bien hábil”, asegura. “Para nosotras no hay cansancio”. Con su esposo e hijos vivieron doce años en Zárate, y luego se fueron a vivir a un distrito del Cono norte, en la casa de su hermana, donde ahora radican. Allí les suelen cortar el agua, por lo que usan cisterna.

Estima que la situación económica de su familia ha mejorado. “No estamos ajustados, ya hemos pasado esa etapa”, admite, ya que anteriormente debió recurrir a préstamos, en tanto que actualmente tienen la posibilidad de saldar deudas, y de ahorrar. “He sabido ahorrar. Si tenía dos soles, cincuenta ahorraba y un sol cincuenta lo gastaba”. Ha enseñado a sus hijos a distribuir su tiempo y dinero. “Tienes que hacer alcanzar”, les decía. Considera que el trabajo de su vida es para sus hijos, en la medida que “el futuro no es para mí. Es para ellos. Para que tengan una mejor calidad de vida”. También señala que se ha dedicado a ellos

como una forma de retribuir lo que ella recibió de sus padres, mejorando lo que pudieron darle a ella.

Porque el sacrificio que hemos hecho, no me lamento, conmigo lo hicieron. ¿Por qué con ellos no? (...) Yo diría que yo quise hacer también lo que mis papitos no pudieron hacer conmigo. Rápido. Se demoraron ellos [mis padres] en hacer, porque antes no había. Pero ellos [mis hijos] lo están logrando, por el esfuerzo de ellos también, porque ellos estudian y trabajan.

Laboralmente, estudió tres años de pedagogía en el Instituto del Colegio de Teología en Lima, pero no tuvo prácticas, ya que la formación en esta institución estuvo muy centrada en lo religioso, por lo que estima que su formación propiamente pedagógica no fue la mejor. “Con la complementación académica me di cuenta que eran cuartos, hasta abajo”.

Comenzó a trabajar a los pocos meses de egresar del instituto, durante medio año, como auxiliar de una escuela particular. Consiguió este trabajo por intermedio de una amiga, que ya trabajaba como profesora, y que la animó a presentarse. También debió dictar clases particulares por falta de ingresos. Resalta que para ejercer su profesión, mientras su esposo trataba de desanimarla, su papá la defendía y apoyaba.

Como decía mi papá: Déjala, porque mi hija tiene que seguir, ya que yo nunca he sido profesional. Mi hija tiene que ser profesional. Y mi papá nos ayudaba. Ten hijita, ten tu libro, ten esto, ten copias. Ten, ten, ten. Nunca faltaba comida en mi casa (...) Decía: Sigue adelante. Tienes que terminar.

Pasó a enseñar en aula, cubriendo a un profesor que se encontraba de licencia. Y gracias a la ayuda del mencionado profesor, así como de una tía, comenzó a preparar sus primeras clases, ya que en su instituto no le habían enseñado estrategias didácticas.

Yo le dije: Ahora qué hago, solo tengo conocimiento, las prácticas que nos hacían hacer eran tan simples, que no sé si está bien. Un día me enseñó (...): Así es tu clase, esto es lo que vas hacer, acá tienes que escribir en un cuaderno todo lo que tienes que hacer de este tema. Así me dijo (...) Yo, como tanto era mi empeño que quería aprender, quería ser profesora, que yo me decidí: Yo voy a poder, voy a poder, lo voy a lograr. Mi tía que es profesora me dijo: Haz así, asá. La experiencia de ellos me dijeron.

Considera que tuvo que recurrir a su propia creatividad e ingenio. “Yo las aprendí, creo que yo me inventé las estrategias (...) de la vida diaria”. De ese modo, supliendo las carencias de su formación previa, Mirtha pudo ejercer la docencia. En 1989 llegó a ser nombrada auxiliar en una escuela estatal, en el contexto del primer gobierno aprista y la crisis generalizada de la época. Y seis años después, en el segundo gobierno de Fujimori, se incorporó a la carrera docente.

Señala que en sus primeros trabajos se sentía en mayor confianza con sus colegas, dado que entraron todos casi iguales, tanto por sus experiencias como por sus edades. En ese entorno ella era percibida como “bien cotorrera”, por su cualidad de hacer amistades y de ser “bien conocida”. “Como la ruda”, afirma Mirtha que la apodaron, por su popularidad.

Luego pasó a trabajar en un colegio al cual llegó “con todas las pilas”, pero en donde pronto percibió rechazo a su manera de trabajar, ya que en su anterior trabajo eran más unidos, y si competían era por liderazgo e iniciativa, ya que todos partían de una misma comprensión del trabajo. En cambio, sus nuevos compañeros no lo apreciaron así.

Yo me di cuenta que no le gustó porque me dijeron figureti, que yo estaba haciendo mucha cosa (...) que ellos no tenían esa costumbre (...) Me afectó. Pero dije: ¿Por qué? (...) [Le contó al director] Le digo: No entiendo cómo trabaja. No, son así, cero profesionales. Ah ya, felizmente (...) Se rieron ahí. Yo pensé que era por otra cosa.

Sin embargo, no todo fue rechazo, algunos apreciaron lo que hacía y le brindaron apoyo, o estuvieron dispuestos a recibir apoyo, en tanto que otros dudaban “un poco tomamos o no tomamos”.

Mirtha manifiesta con una anécdota su idea de la enseñanza como exploración, como una suerte de enseñar aprendiendo, para lo que se requiere incentivar la capacidad de descubrimiento y la curiosidad del que aprende, en retroalimentación constante con el que enseña.

Yo le dije un día a dos profesoras: Mira, yo soy de las personas que te enseña a pescar pero no te da el pescado. Y te digo por qué: porque pienso que así te hago más daño. Si me equivoco, corrígeme, si estoy mal yo me corrijo, pero susténtame por qué puedo estar mal. Lamentablemente yo soy de ese tipo de personas, me gusta enseñar y no me gusta darte todo, porque no saben de dónde sale. Yo pienso que así hago un daño (...) Si piensas que hago un daño, dime para mejorar y voy a cambiar (...) Pero dime, susténtame por qué, para poder.

Actualmente Mirtha es profesora destacada en una UGEL de Lima. Como profesora destacada, espera que todos sus colegas logren profesionalizarse, pero también admite que no es fácil. Necesitó del apoyo de muchas amistades para lograr sus metas (“Me motivaron, ¿no? ¡Sigue adelante! Ya estoy cansada ¡Sigue adelante!”). Ello está asociado tanto a su percepción de lo que es el trabajo individual, como con la necesidad de revalorar el trabajo del docente como equipo, rechazando así el prejuicio que en su momento el Presidente de la república, en el segundo gobierno aprista, reactivó en torno a la incompetencia del docente público. Por ello, afirma que “me falta todavía dar más con mis compañeros”.

A mí también me ha costado trabajo llegar a donde estoy, a mí nadie...  
No, no, yo me he sacrificado, en el buen sentido de la palabra, porque

yo no quiero... Estoy investigando... Porque a mí me dolió mucho cuando Alan García dijo que éramos burros los profesores. Ah, no, yo no soy así, yo no me considero así. Yo no soy así, yo no quiero que nadie me califique así, ni a mis colegas, a nadie. Entonces, para hacer esto todos tenemos que trabajar en equipo. Si no trabajan en equipo, yo sé que es un fracaso.

Para Mirtha, la familia ideal es la familia unida. Como la suya. Expresa amar a su familia y sentir gratitud por lo que le pudieron brindar sus padres cuando los necesitaba. Gusta de viajar con todos cuando tiene la posibilidad. Admite que nada es perfecto, y que en toda familia hay altibajos, pero ello no le impide afirmar que su familia es la mejor. “Es que yo amo a mi familia tanto, que para mí siempre es la mejor”.

Sus hijos le llaman “Mimi”, y también le llaman así sus colegas más cercanos. Físicamente se define como “bien centrada: Yo soy como soy”. En el colegio le llamaban “chata”, porque se juntaba con las más altas. No se considera ostentosa, “la cereza en el pastel”, y se asume como una persona desprejuiciada, accesible a todo público. “Me parece que caigo bien”. Se autodefine como una persona sincera. “Bien mala, me dicen”, por decir las cosas claras; y “muy amiguera”, porque gusta de socializar y hacer amistades. “Amistades tengo cantidad”.

Gusta de conservar las buenas amistades. “Y las que no, también. Igualito. Yo saludo a todos”. Sin embargo, tiene especial estima por algunas personas. De hecho, hace una estricta distinción entre amistad y amigos, y señala que tiene “amigos bien contados”.

La amistad es compartir y decir sin dañar la imagen de alguien, decirle las cosas como son. El amigo es el que te aconseja e incluso el que te protege. El que te da algo sin pedir algo a cambio. Es el amor. Es igual como el amor. Es amor.

Aún se reúne con un grupo de amigas del colegio, y también ha cultivado amigas recientes. Cuando sus colegas en la maestría la designaron delegada, lograron sorprenderla, ya que hicieron un compartir y, sin previo aviso, le hicieron un agasajo por su cumpleaños, emocionándole profundamente.

Como delegada hacía reuniones para los colegas (...) Todos compartíamos, era costumbre que habíamos adquirido. Cada ciclo, terminaba, compartíamos una comidita, bocaditos. Dos soles, tres soles. Todo el mundo daba así. Ya profesor, gracias. Y cuando llego al salón, me habían hecho para mí. Para mí (...) Me quedé asombrada. ¿Y cuánto era? Juntaron más de 300 soles. Mi regalo. Hasta lloré (...) Nunca había sentido eso. Claro que algunos salimos a almorzar, tenemos la costumbre, pero nunca un agasajo tan grande. Me emocioné.

Mirtha gusta de relacionarse con las personas y de asumir retos con optimismo. Se considera una persona muy “pilas”, que toma decisiones rápidas y las asume sin dilación. “Yo siempre decía que soy conejo”. Reconoce haber aprendido mucho del apoyo de los demás. “Dios me bendice, nunca me abandona, tengo buenas personas, yo siempre agradezco”. Además, se siente capaz de competir y de merecer un pago justo por su trabajo, motivo por el que postuló a la carrera docente.

Siempre he querido esto: que me evalúen. Porque no es justo que pongan a todos por igual, yo quiero que me evalúen y que me paguen, porque yo sé que estoy logrando (...) Eso me abrió las puertas para muchas cosas en mis estudios.

Es en esa perspectiva que Mirtha decidió pasar las evaluaciones. “Me arriesgué (...) Yo soy bien decidida, y punto”. Atribuye a esta actitud estar actualmente en el nivel V de la carrera docente. Para el futuro espera seguir en la carrera pública y haciendo progresos en su profesión.



Hasta que Dios me dé tengo todas las fuerzas (...) El día que no me sienta bien yo me retiraré, porque yo deseo, no porque me digan: Hasta ahí nomás.

Define el trabajo como la predisposición a dedicarse en el logro de un objetivo, y valorarlo, hacer lo que a uno le guste. Sería “hacer lo que te sientas capaz de hacer y lo que te gusta”. Asevera que le duele cuando escucha que uno trabaja “porque no había otra opción”. En su percepción, la vocación ocupa un lugar central, y principalmente se debe definir en la juventud, ya que “la juventud es corta, la vejez es larga”. Su idea de vocación de docente está asociada con una preocupación por los estudiantes, en lograr ser recordada por su desempeño, y en incentivar una mejor colaboración entre padres y maestros.

Porque yo veo que doy no me quedo atrás (...) Yo quiero que me recuerden bien. Que lo que yo les enseñé les haya servido en algo. Es mi vocación, es lo que yo quiero lograr con ustedes, todo depende del trabajo y dedicación, empeño, en el empuje mismo que uno quiere tener (...) Porque yo tengo un nieto, un sobrino, y eso da pena porque son nuestro futuro. Mira qué nos espera (...) Hay que hacerlo bien porque estos niños están en nuestras manos (...) Hay que fijarnos también en la familia (...) Yo he visto docentes que, lamentablemente, no han querido cambiar. Siguen igualito y yo he visto (...) El resultado, que salen las chicas a los doce, trece años, embarazadas. No es orgullo.

Entre sus aspiraciones está el hecho de contribuir en formar docentes a nivel superior, pero para ello requiere tener el tiempo de servicio, ya que de no salirle el tiempo para cesar, seguiría enseñando en aula. Pero su meta es enseñar en universidad. Para ello, estaría dispuesta a cesar, y aunque brinda tutoría y talleres en la universidad, se siente en capacidad de formar futuros profesores. “Yo quiero lograr eso. Yo sé que lo voy a lograr”, reafirma, convencida de sí misma.

### 5.3. LAS REPRESENTACIONES

Las preguntas que guiaron este trabajo de investigación buscaron encontrar relaciones entre las nociones de trabajo, el papel de la vocación y las formas de reconocimiento en la construcción de la identidad profesional docente. Para cada uno de estos ejes de análisis ha sido posible identificar las representaciones sociales asociadas.

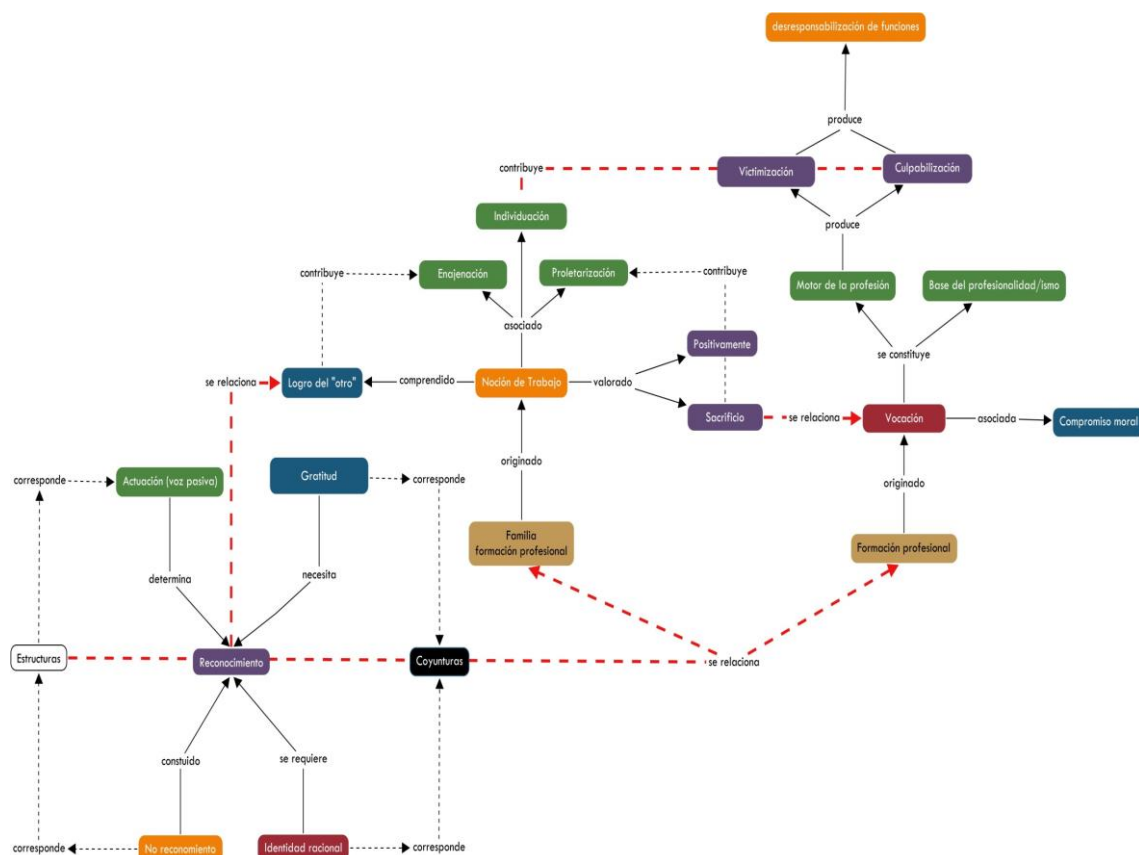


GRÁFICO 3.

DIAGRAMA DE RELACIONES ENTRE NÚCLEOS Y ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, el trabajo docente es representado por el sacrificio y los resultados exógenos. La vocación se muestra como motor y designio de la vida profesional. Para el caso del reconocimiento, la representación asociada en la gratitud y en la manera como el “otro” reconoce la identidad a partir de la forma como se desarrollan las labores profesionales.

En todos los casos, factores estructurales como la pobreza, la “cultura” de las familias o la moralidad social configuraron el contexto de las representaciones elaboradas por los docentes.

### **5.3.1. Sacrificio y resultados exógenos: el trabajo docente**

Las docentes representan el trabajo de varias maneras. No obstante, es el sacrificio y, en segundo lugar, los resultados o productos alcanzados las representaciones más elaboradas. En ningún caso, el placer ha sido una representación asociada al trabajo, salvo como se verá más adelante, cuando está asociado al agradecimiento como forma de reconocimiento. Esta situación responde, en términos de Hopenhayn (2001), a una herencia cristiano-capitalista que asociaba el trabajo a asuntos peyorativos.

Las asociaciones con la familia, la dignidad, el esfuerzo, las recompensas y la interacción social aparecen en los relatos de vida, aunque en menor medida. Son factores fundamentales la pobreza. El trabajo para los docentes es una estrategia para salir de la pobreza. En la misma línea, el rol de la madre en el caso de las profesoras es particularmente importante, pues son las principales trasmisoras de la importancia del trabajo en la superación personal.



GRÁFICO 4.  
ESQUEMA DE REPRESENTACIONES SOBRE EL TRABAJO  
Fuente: Elaboración propia.

Para las docentes, el trabajo (en abstracto) es definido, en general, de la manera más coloquial y difundida; es decir, identificar el trabajo con una idea de dignificación y sacrificio gratificante.

(...) no lo se definir bien. Por lo menos como lo siento es que es gratificante. No hablo del aspecto económico o concreto sino más gratificante. Que me hace ser más integro como persona para poder, este, darle alegría a quienes me rodean. Eso que al final vale la pena. (Asunción)

El trabajo es una actividad que dignifica al hombre. Cuesta sacrificio, claro... pero cuando ves los resultados de tu trabajo te olvidas de todo ese sacrificio por un momento. Eso me pasa con mis chicos. (Laura)

El trabajo es una actividad que dignifica al hombre remite a la idea de que el trabajo es acción, pero acción que hace “mejor” a las personas. En términos lukacsianos se podría decir que reconoce en el trabajo la esencia del ser humano y social. Tanto es el valor que se le otorga a la “dignificación del hombre” que afirma que esta dignidad *cuesta sacrificio*. No obstante, este sacrificio es válido en tanto tiene sus frutos positivos, valiosos y gratificantes.

Cuando tú ves realmente tu trabajo, cuando tú lo ves. Mira voy a hacer tal cosa que vas interactuando, que vas haciendo sus cosas, recuerda que las personas que están a tu alrededor vean que en sí que no se quede nadie, que todos los chicos lo van a lograr. (Mirtha)

En los relatos de vida observamos que el trabajo con sacrificio tiene un valor fundamental en la vida individual y las dinámicas familiares. Trabajar con sacrificio supone en la mayoría de los casos más y mejores recompensas. El esfuerzo paga. En estas historias, salvo en el caso de Laura y Manuel en donde la figura paterna es importante en la noción de trabajo que construyen, Asunción, Georgina, Mirtha y Mariela tienen en las ideas de sus madres estas nociones de trabajo.

De parte de mi mamá nos hemos dado cuenta de que su formación, a pesar que era de primaria, nos inculcaba valores, nos enseñaba trabajo, esto es así, a comer bien, a sentarte bien, etiqueta social, todo nos enseñaba, un varón, mi abuelo nos enseñaba, hasta leer el periodo. (Mirtha)

Bueno, mi mamá ha sido analfabeta, pero muy bien hacia sus ventas, sus compras. Muy rescatable como hacía su trabajo con tanto esfuerzo porque no tenía estudios. (Georgina)

El trabajo para mi es, este, mi desempeño de toda la vida, algo que me enseñó mi mamá, que me formó mi mamá para continuar adelante en este trabajo, algo que me gusta hacer, que me complace hacer y que al mismo tiempo me da para vivir. (Asunción)

Mi mamá es de las personas que le gusta surgir, de repente mi papá no le dejaba. Entonces, gracias a ella llegamos a este terreno que ella había encontrado que mi papá tenía por ahí guardado, escondido, ahí. Salimos a delante con sacrificio gracias a ella. Mi mamá trabajó toda la vida. (Mariela)

Regresando a esta noción general sobre el trabajo, se puede notar que esta definición incluye un tema constitutivo del trabajo, según Lukács; es decir, la acción de trabajar es un proceso que incluye un fin, un logro que mostrar.

(...) pero cuando ves los resultados de tu trabajo te olvidas de todo ese sacrificio. (Laura).

Las horas a veces no alcanzan, pero los alumnos siempre esperan más. Ahí te das cuenta que vale la pena. (Manuel)

Al revisar la literatura sobre la situación del profesorado, se encuentra algunas posibles situaciones que han abonado a esta noción de trabajo que nos presentan las docentes.

En efecto, los docentes se han visto envueltos en la injusta e innecesaria situación de demostrar constantemente que su trabajo es valioso, sobre todo a partir de las evaluaciones masivas de rendimiento estudiantil, instaladas en América Latina en la segunda mitad de la década de los 90.

Sobre el particular, Jiménez (2001), a partir de una investigación sobre la construcción profesional de docentes mexicanos, reporta que, en el marco de las evaluaciones de aprendizaje, el profesorado mexicano construye su identidad profesional a partir de procesos de *individuación* de su trabajo. Es decir, convencidos que sus estudiantes deben rendir las mejores pruebas posibles, los profesores estudiados realizan acciones reñidas con el tradicional trabajo colectivo de los docentes. La competitividad se convierte entonces en un principio fundamental del trabajo.

Junto con esto, la investigación reporta también que los docentes exaltan lo técnico de su trabajo para buscar demostrar en la administración estatal y en los padres de familia, la experticia que manejan y que hará posible el éxito de sus estudiantes en las evaluaciones nacionales mexicanas.

La investigación dirigida por Luz Jiménez concluye, finalmente, que los docentes van construyendo su identidad en función a los requerimientos de las reformas.

Imponer a las escuelas la instrumentación de múltiples y diversos proyectos [justificados como estrategias de fortalecimiento curricular] y controlar su cumplimiento a través de los esquemas de evaluación, impele a los profesores a responder más por lo que representan hacia afuera que por lo que generan hacia adentro. (Jiménez, 2001: 2).

Lo cierto es que esta situación pareciera abonar directamente a que los docentes se enajenen más del trabajo. Las evidencias demostrarían que lejos que los docentes conciban el trabajo como *praxis social* (Lukács, 2004) se premia la individuación antes que los medios para conseguir las metas (lo técnico en la teoría lukacsiana) se valore más que el propio objetivo y que la «respuesta al exterior» postergue la *forma originaria* (Lukács, 2004) que es el trabajo.

Particularmente, en el Perú esta situación se agrava galopantemente porque a las permanentes (anuales) evaluaciones del rendimiento estudiantil realizadas por el Ministerio de Educación, se suman las evaluaciones del rendimiento laboral de los profesores.

Desde finales del 2006, el actual gobierno inició una campaña de evaluación permanente del desempeño del profesorado (que continúa hasta la actualidad). Esta situación ha contribuido poco a otorgarle un sentido profundo al trabajo de los docentes; por el contrario «No importa cuánto se haya cuestionado la validez

de esta prueba, el mensaje que ha quedado en la opinión pública es que los maestros son unos incapaces.» (Uccelli, 2008: 2).

Mirtha y Laura ha sido parte de estos procesos de evaluación.

Yo estoy investigando porque a mí me dolió mucho cuando Alan García dijo que éramos burros los profesores. ¡Ah no!, yo no soy así, yo no me considero así. Yo no soy así, yo no quiero que nadie me califique así, ni a mis colegas, a nadie. (Mirtha)

... ya van dos o tres veces que nos evalúan. Claro, peor están mis colegas contratadas. Le digo que a veces decimos todas [las maestras de su escuela] mejor hay que prepararnos para la evaluación de nosotros y de los chicos. (Laura).

Esta situación nos aproxima a la noción más tradicionalmente *taylorista* del trabajo. El «buen docente» es aquel que logra mejores resultados en sus estudiantes (medición de la producción) en el menor tiempo y con los recursos más eficientes (costo invertido).

Junto con esta visión *taylorista* del trabajo docente, aparece una percepción *fordista*, en donde el profesor se convierte en un «obrero de línea» en una cadena de producción. Por ello, la importancia en dotarlos de insumos que faciliten su trabajo. Asegurar que los insumos con los que cuenta y las mejores herramientas harán que, junto con un eficiente «control de calidad»<sup>52</sup> del proceso, se minimice al máximo los errores en el producto final.

---

<sup>52</sup> Utilizo en estricto el sentido administrativo e ingenieril del concepto en donde lo importante es tener el conocimiento de las especificaciones establecidas por quienes crean el producto, para así proporcionar información a quienes los producen.



Estas concepciones sobre el trabajo docente se complementan, en gran medida, con los postulados de las reformas educativas más recientes. En efecto, la asunción de los compromisos sobre las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtiem (1990) y Dakar (2000), la importancia de «la máxima» delorsiana sobre los pilares del aprendizaje (Delors, 1996) y la aparición de los discursos sobre el derecho a la educación han impactado en las formas de trabajo docente de una manera más tradicional que innovadora.

La relevancia que cobró la necesidad de asegurar el mejor aprendizaje para los estudiantes (que devino luego en la aparición de las evaluaciones masivas del rendimiento estudiantil y la consecuente visibilización del fracaso de los sistemas educativos) obligaron a los Estado a plantear estrategias para asegurar que todos los insumos y actores del sistema se orienten mejorar esta situación.

Es así que surgieron las propuestas de vigilancia de los padres de familia, acompañadas de procesos de descentralización de la gestión educativa, las campañas destinadas a focalizar el tema de los aprendizajes disciplinares de lectura y matemáticas, los procesos masivos de capacitación docente y la necesidad de contar con profesionales provenientes de las distintas áreas del conocimiento para «hacerse cargo» del aprendizaje de los estudiantes.

Laura relata que estos cambios tuvieron un efecto en ella. Produjeron cierto grado de confusión en su trabajo, en tanto se modificaba su objetivo y los medios para alcanzarlo, pero también una estado de alerta frente a posibles amenazas a su identidad profesional.

A veces me confunde eso del nuevo enfoque pedagógico. Le digo con sinceridad que yo no estoy muy de acuerdo con eso de que somos solo facilitadores. Si yo no enseño, mis chicos no aprenden. Así de fácil. Claro que una tiene que recoger saberes previos y motivar, ¿no? Nada de memoria, claro, pero enseñar, le digo que yo sí enseño. (Laura)

El año pasado entró a trabajar a mi institución educativa una contadora para enseñar matemáticas en secundaria. Mis colegas me decían que los alumnos se quejaban. Decían que no sabía enseñar, que solo dejaba tareas y se ponía a hacer ejercicios en la pizarra... (Manuel)

Lo cierto es que esta situación deja a los docentes en una enorme situación de desconcierto. Enseñar, actividad para la que fueron formados, se presenta como innecesaria. Perdieron, como afirma Elmore (2003), el referente tradicional de su trabajo: enseñar. Este cambio de sentido, de enseñante a facilitador, no es una cuestión simple; supone una profunda modificación en el sentido de la profesión. Si bien es cierto que el cambio de sentido no es una situación negativa en sí mismo, cabe la pregunta sobre las nuevas propuestas de reformas tomaron en cuenta que estas transformaciones impactarían en el sentido del trabajo docente. Regresando a Lukács (2004) la teleología del trabajo y la esencia, de este, como práctica social son los fundamentos estructurales de la ontología del ser social. Su modificación es, entonces, un cambio de la mayor importancia.

Por otro lado, la aparición del discurso de la educación como derecho ha abonado a estos cambios en el sentido del trabajo (en algunos casos ha abonado a la consolidación de enquistados sentidos del trabajo).

Si bien esta finalidad de tener estudiantes con óptimos rendimientos es inapelable, la pregunta que surge es si esta es la única finalidad. El devenir de las relaciones del magisterio y sus gremios con los gobiernos y sus ministerios de educación ha demostrado que existe una innecesaria polarización entre los que defienden el derecho de los estudiantes y los que defienden el derecho de los docentes. Chiroque (2005) afirma que esta situación nace de enfrentamientos políticos antes que educativos y que lejos de ser derechos «opuestos» deberían ser perfectamente complementarios.

Finalmente, las reformas educativas de los 90 y la irrupción del discurso del derecho han sido el marco (intencional o no) para que en la actualidad se desarrollen dos peligrosos procesos relacionados a la desnaturalización del trabajo docente: la precarización (Andrade, 2006; Martínez, 2006) y la proletarización (Contreras, 2001).

Yo a veces pienso que tengo que trabajar lo que tengo que trabajar.  
No me doy más allá porque yo he puesto mis horarios. Si no, no me alcanza para mis otras cosas. Si no, de dónde completamos el presupuesto. (Mirtha)

La expansión educativa durante la segunda mitad del siglo XX y la más reciente búsqueda por alcanzar una cobertura total en los sistemas educativos han ocasionado que el trabajo docente se intensifique en gran medida.

Podemos observar la intensificación del trabajo docente como resultado del aumento de la jornada laboral, que puede darse de diferentes maneras en función del aumento considerable de responsabilidades de los docentes como consecuencia de las reformas más recientes. (Andrade, 2006: 21).

Este aumento de carga laboral se evidencia además en la paulatina desaparición del tiempo libre de docentes y en el cumplimiento de acciones administrativas-burocráticas como la elaboración de múltiples informes, constantes cambios en los formatos de presentación de evaluaciones, reuniones con padres de familia, etc. (Parra, 2006). Tal como lo afirma Martínez (2006) existe una brecha real entre la administración del trabajo docente y la producción pedagógica del maestro.

Es un tiempo valioso que uno necesita tenerlo. Disponer de ello porque cuanto más tiempo uno tenga, pero sin tensiones, ojo sin tensiones, creo que una sesión puede ser, salir mejor todavía porque cuando hay tensiones, cuando uno adolece el tiempo no prepara una

sesión como quisiera, simplemente al titula o lo hace mínima, la resumen demasiado. (Manuel)

Tal como se revisó en el capítulo sobre el recorrido histórico que ha seguido la noción de trabajo, el grupo denominado «futurólogos» del trabajo (Toffler, 1980; Coriat, 1992b; Best, 1973; Sennett, 2000) afirman que el actual (futuro) trabajo estaría caracterizado por mayor flexibilidad y autonomía, uso de tecnologías de información y el reconocimiento del valor del tiempo libre. En tal sentido, cabe la pregunta por si la docencia, en tanto trabajo, entraría en esta categoría. ¿Qué significa esto en momentos en el que se reanima la discusión sobre la proletarianización del trabajo?

De hecho, la teoría de la proletarianización del trabajo docente tiene algunos años de formulada; sin embargo, la situación actual del trabajo de los profesores me anima a traerla a colación en el debate actual. Según José Contreras,

La tesis básica de la proletarianización del profesorado es que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida del control y sentido sobre su propio trabajo, es decir a la pérdida de la autonomía. (Contreras, 2001: 18).

En los relatos, el valor del trabajo creativo (el no económico en términos de Lukács) está ausente. Ha quedado atrapado en los intersticios de las reformas educativas, de un contexto desfavorable, de experiencias de pobreza y en la construcción de una rutina de trabajo que como dice Mariela: “una cosa después de otra. Un día después de otro.”

### **5.3.2. Motor y diseño: la vocación magisterial**

De los tres ejes analizados, la vocación es aquel más intensamente elaborado por las docentes. Esta se constituye en la fuerza que impulsa su identidad y a la cual

no es posible “renunciar”. Es un “llamado” para realizar una tarea y, a la vez, aquello que define la identidad docente.

Un ingeniero se va a dedicar al trabajo de construcción, un médico a sanar a los enfermos, un contador a ver la parte solamente numérica. En cambio nosotros entramos a todo un ser humano al que vamos a formar. Por eso la vocación es lo más importante en el maestro. (Mariela).

Junto con ello, el diseño forma parte de las representaciones. Salvo para Manuel cuya vocación le vino en el aula, las maestras coinciden en que se nace con vocación. Este destino es encarado con sacrificio y postergaciones. No se puede eludir y hay que cultivarlo para que al final sea satisfactorio.

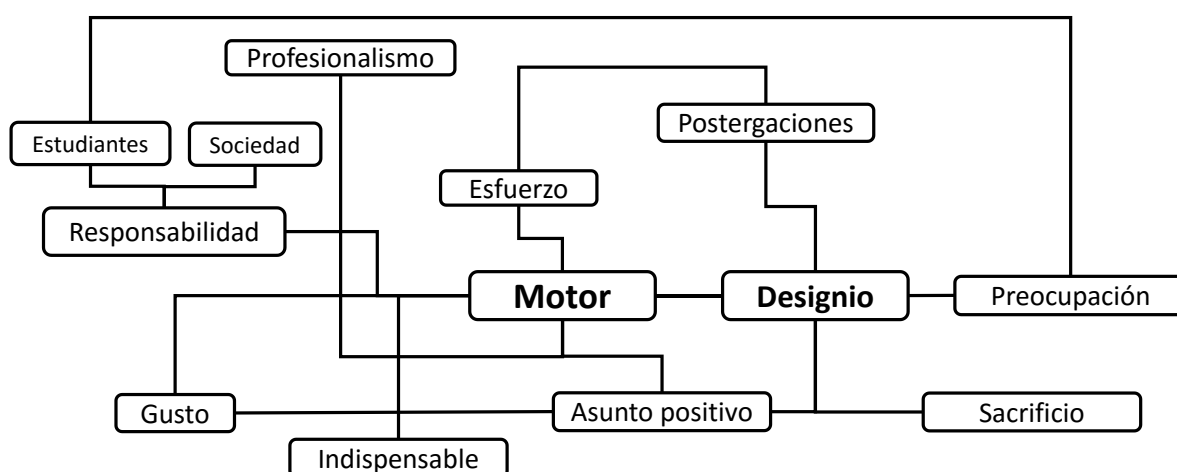


GRÁFICO 5.  
ESQUEMA DE REPRESENTACIONES SOBRE LA VOCACIÓN

Fuente: Elaboración propia.

En general, los maestros peruanos le otorgan a la vocación un valor fundamental en su identidad profesional (Cuenca, 2012; Cuenca y Carrillo, 2015; Cuenca y Portocarrero, 2003).

¿La vocación? El amor a los niños. La entrega a ellos. El querer formar a personas nuevas, con valores, el enseñarle cosas nuevas... (Mariela)

Yo pienso que si no hay vocación esto se va abajo. Sin vocación van a hacer cualquier cosa menos educar. No es posible educar sin vocación. (Mirtha)

La vocación es un todo. Es una condición inherente que se posee o no y además el elemento constitutivo de la profesión.

¿La vocación dice? Eso es todo pues. Sin vocación no hay profesionalismo... ¿no cree?... ¿Cómo sino? Yo con sinceridad le dijo que no podría trabajar en algo para lo que no he nacido. (Laura)

La pregunta que corresponde hacer es por las razones por las que las docentes le dan este valor tan especial y determinante a la vocación. Al respecto, Contreras (2001) menciona que el trabajo docente, tal como es concebido por la sociedad y por los propios profesores, supone un compromiso moral que supera cualquier otra finalidad, incluyendo las múltiples relaciones contractuales posibles entre ellos y sus contratantes.

No todos los profesores tienen la responsabilidad de trabajar bien. Muchos [lo] descuidan, o sea, vienen, piensan que darle un poquito y no se preocupan más allá. Entonces pienso que cuando uno tiene un niño a su cargo tenemos que formarlo. Si no lo formamos bien cómo termina ese niño. Ya sé que no son nuestros hijos, pero es nuestra responsabilidad con la sociedad tener que formar a buenos alumnos. (Georgina)

La responsabilidad con mis chicos es importante. Así esté enferma, ronca o con fiebre, o con cualquier problema una va a sus clases. De verdad los problemas uno los tiene que dejar fuera del aula. (Asunción)

Esta concepción del trabajo docente encuentra fundamento en las promesas de bienestar y mejora que la educación otorga a quienes acceden a ella. Muchos de

estos fundamentos, tienen una relación directa con las teorías emancipatorias de la educación<sup>53</sup>. Si la tarea educativa se inscribe en un largo trayecto histórico de la emancipación humana, enseñar adquiere un sentido transhistórico, que hace determinante la importancia de trabajar en ello.

Nosotros los docentes somos piezas fundamentales. Eso de que somos responsables del futuro del país es una gran verdad. Yo eso siempre se los digo a mis chicos. De ustedes depende que el país mejore, siempre le digo. Por eso para mí es bien importante la enseñanza de valores. Le digo que me parece más importante que leer y hacer matemáticas... eso de los valores se enseña no con los libros, sino con el ejemplo. Por eso los docentes tenemos que ser un ejemplo de vida. Imagínese que una enseñando eso de valores y que los chicos la descubran a una haciendo cosas malas. ¿Qué ejemplo les daríamos? Es como con los hijos, pues. (Laura)

Yo soy muy recto. Me gusta mucho la disciplina, pero en clases más porque así les doy el ejemplo a los estudiantes. Llamo la atención en la formación. Muchos me dicen que soy malo, pero entenderán luego que la disciplina es importante para la vida y para la sociedad. Por eso a veces soy muy recto... hay que formar también en los valores del respeto y la disciplina que es lo que falta en el país. (Manuel)

En efecto, las discusiones sobre este sentido de trabajo giran en torno a un conjunto de creencias asignadas al ejercicio profesional docente: obligaciones

---

<sup>53</sup> Un claro ejemplo del peso emancipatorio de la educación y la responsabilidad que implica ello para los docentes lo podemos encontrar en la muy difundidas y aceptadas propuestas de Paulo Freire. Freire entiende la educación como una «educación liberadora» en un doble sentido. Por un lado, se trata de que los individuos se descubran como parte de un sistema de opresión; es decir, que tengan conciencia de su condición de oprimidos y que objetiven su lugar en el orden social. Por otro lado, una educación es liberadora en tanto procura que el hombre actúe para cambiar la realidad social; es decir, se trata de una praxis liberadora: reflexión y acción para transformar la realidad (Freire, 1970).

éticas, compromisos intelectuales y asuntos de vocación. Probablemente, esto tenga su origen, al menos parcial, en las propuestas de la pedagogía científica, cuya impronta ha marcado la profesión docente.

Johann Friedrich Herbart, considerado el padre de la pedagogía científica, sostuvo que el fin de la pedagogía era la moralidad. Esta se conseguía a partir del perfeccionamiento del carácter humano (ética) y el profundo conocimiento de la naturaleza humana (psicología). Esta *moralidad* sería alcanzada, además, gracias al peso de la *instrucción*, tarea fundamental del pedagogo.

Para los docentes el trabajo de enseñar se traduce en el sacrificio de una profesión que siendo importante no encuentra recompensas provenientes del sistema o de la sociedad, generándose así esta suerte de *apostolado* cuya fuerza se centra en una vocación, de la cual se espera además que sea el motor fundamental para el éxito laboral.

Algunos dicen que los docentes nos paramos quejando de todo. Que si poco sueldo, que si nos evalúan, que esto, que lo otro. Mi cuñado nomás me molesta diciendo “ahí va la maestra quejosita”. (Asunción)

La gente no sabe que ser docente es un sacrificio enorme. Sobre todo en las instituciones públicas... imagínese que de mi poco sueldo a veces gasto para comprar material. Mis chicos no tienen recursos... pero que me queda, gasto nomás. (Georgina)

En un estudio con docentes peruanos, Alonso Quintanilla, define la vocación docente como una inclinación natural del sujeto a descubrir y enseñar conocimiento, en donde el «verdadero maestro» experimenta un goce al transmitir saber a sus alumnos. El autor concluye que entre los docentes existe instalada la idea que es una bendición, los que somos profesores, de haber sido llamados a la vocación docente para forjar hombres y mujeres de bien, que sean agentes de cambio para una mejor sociedad.



Esta última imagen del docente como una persona cargada de una misión y energía espiritual y que omite toda mención de otras características que fomentan o dificultan la labor del mismo, en donde termina por parecer que la condición de docente se explica exclusivamente por su vocación al trabajo, es una imagen reproducida cotidianamente. Quintanilla se basa en un artículo de Julián Marías Aguilera (1983). En él escribe Marías Aguilera que contagiar el pensamiento, pensando ante los estudiantes es la función primordial del profesor, la única que justifica su existencia. Si no, ¿para qué? Hay libros y ensayos y artículos y mapas y bancos de datos. Todo está mejor y más completo en ellos. Lo que no está es el entusiasmo, el gusto por las cosas, esa fruición de que antes hablaba. En esos materiales no hay respeto, ni veneración, ni ese sacro estremecimiento que suscita la verdad entrevista o recién descubierta.

Encarnación Sánchez-Lissen (2002), en una investigación sobre la vocación del magisterio antes citada, recoge una frase escrita por profesores, en donde la vocación aparece como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor.

El docente y la labor que desempeña son contruidos socialmente como productos de una fuerza interior de la persona, en donde la realización del llamado es justificación y recompensa casi suficiente para la realización personal y sustento del individuo. En ese sentido, aun cuando es posible reconocer que existen otros factores sociales, económicos y motivacionales que influyen tanto en la elección como en el desempeño de esta profesión, y que repercuten en el grado de vocación de los docentes y los aspirantes a la carrera, ellos son entendidos como consecuencias negativas de la época y sea por ello preciso contrarrestar dichos factores mediante la generación de una “vocación verdadera” en los aspirantes a la carrera (Campanario, 1998: 126).

No obstante, esta visión de la vocación docente, aunque a nivel discursivo aparece aún desde los mismos maestros como un factor importante que explica su oficio, su significancia explicativa desaparece al momento de construir modelos que busquen explicar, por ejemplo, la calidad educativa.

Al respecto, en su investigación sobre la carrera de los docentes peruanos<sup>54</sup>, Díaz y Saavedra (2000) presentan un modelo de regresión donde se incluye la variable vocación construida a partir de las preguntas: ¿volvería a elegir la carrera docente hoy? y ¿le agradaría que uno de sus hijos fuera maestro(a)?

El poder explicativo de la variable, sin embargo, desaparece con la introducción de variables como un índice de satisfacción con la profesión e índice de percepción del ambiente de trabajo, que están más relacionadas a las oportunidades que se tienen en un oficio y espacio de trabajo determinado de satisfacer expectativas generales sobre el trabajo como el desarrollo de capacidades y la libertad de decisión sobre la propia labor, con lo que desaparecen las particularidades atribuidas al desempeño docente y se muestra más bien que la calidad depende de factores similares referidos a la satisfacción de necesidades que podemos encontrar en el resto de oficios.

Más que una prueba sobre el carácter discursivo de la vocación, el modelo da indicios sobre la necesidad de incorporar una visión multidimensional de dicho concepto, en donde se le tome en cuenta como un proceso que pasa por diferentes etapas y formas, interactuando constantemente con el agente y la estructura social.

---

<sup>54</sup> También puede revisarse Cuenca y Portocarrero (2002).

El cumplimiento de este compromiso moral, que bien vale un apostolado, adquiere una característica exacerbada cuando los docentes «victimizan» su situación, ante las presiones por el logro de sus objetivos laborales. Laura tiene al respecto una opinión particular.

Bueno, creo que en educación, bueno nuestro trabajo no termina solamente en el aula ¿no? No es como una oficina, su trabajo termina en la oficina y feliz de la vida se van y descansan en casa. En cambio nuestro trabajo de maestra no es así. Nuestro trabajo lo llevamos a casa. Yo en el aula me dedico solamente a la enseñanza de los chicos. (Georgina)

A nosotros nos atacan todo el tiempo, pero se ha puesto a pensar, así fríamente, que lo que nos pagan si sacamos la cuenta por horas de trabajo es menos que a una empleada del hogar. (Laura).

[sobre las remuneraciones] Económicamente no. No da mucho. Si me mantengo es gracias a que uno tiene estable una casa, una familia que me sostiene a pesar de la falencia económica. (Manuel)

En un estudio realizado por la UNESCO sobre salud docente y condiciones de trabajo (OREALC-UNESCO, 2006), el caso de Perú demuestra que las condiciones institucionales, materiales y educativas en las que trabajan los docentes peruanos no solo son inadecuadas, sino que originan que los docentes tengan que hacer «grandes sacrificios» para superar esta situación, incluso en perjuicio de su salud física y mental. (Cuenca y O'Hara 2006, Cuenca, 2006; Soria y Chiroque, 2004; Fernández, 2002).

No obstante esta situación de precariedad, comprobada por IIPE (2004) en un estudio sobre equidad educativa en la educación peruana, lo impactante es que los docentes peruanos han incorporado esta situación, muchas veces extrema, como parte de su trabajo. El sacrificio forma parte de la vocación y la vocación es la razón fundamental para el trabajo. ¿Es esto necesario?, ¿es posible separar el

sacrificio de la vocación?, ¿es el apostolado una forma de ser aceptado por la sociedad?, ¿cuánto del apostolado es responsabilidad de la formación?

En los relatos de vida de los docentes, la vocación es el elemento estructurador de su trabajo. Sirve como garrocha para saltar obstáculos, a la vez que como el sentido mismo de su identidad profesional. Asunción lo dice con claridad: “¿La vocación docente? Cuando tengo dentro de mí a mis niños y salir adelante con ellos, dar todo por ellos y seguir con ellos pues. Vocación docente, como que en una palabra agarrar en camote a los chicos y seguir adelante. No importan cuanto cueste hacerlo.”

### **5.3.3. Gratitud y actuación: el reconocimiento profesional**

El reconocimiento profesional ha sido representado a partir de la imagen que los docentes proyectan en los otros y en las maneras como esa imagen, puesta en evidencia en el propio desempeño, genera encuentros, reconciliaciones con el entorno. Cualquier tipo de sacrificio parece diluirse ante el reconocimiento. Al menos se mitiga con el acto reconciliador que significa el agradecimiento.

El trabajar con los niños que es lo que más quiero. Lo veo porque a veces los formo desde primero. Una satisfacción por ejemplo es tener una promoción de primero a sexto. Cuando llegan a primeros años de secundaria, los profesores dicen quién ha sido la maestra de tal sección y que te digan felicitaciones, muy buenos niños. (Mariela)

Luego de revisar las narraciones de las docentes bajo el enfoque teórico desarrollado y en diálogo con otras evidencias empíricas sobre el tema, son tres los temas sobre los que se discutirá en esta sección.

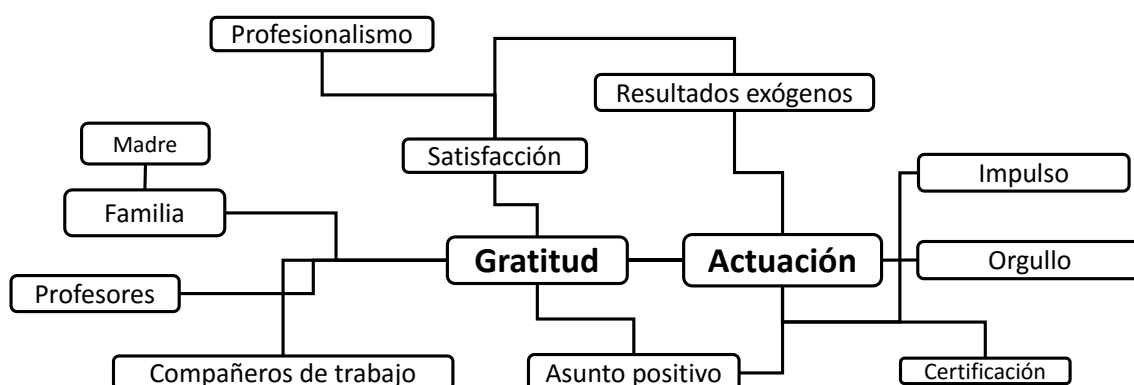


GRÁFICO 6.

ESQUEMA DE REPRESENTACIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO

Fuente: Elaboración propia.

El primero se refiere al peso que tiene la actuación, en términos ricoeurianos antes que la identificación en el reconocimiento que los docentes tienen como docentes. La actuación hace referencia a la formación de la identidad principalmente mediante el reconocimiento del desempeño.

Yo me reconozco como docente cuando veo que mis chicos aprenden, mejoran, se superan... (Laura).

Siento que hago bien mi trabajo, que soy docente cuando veo a mis chicos salir adelante. Ahorita tengo 31 niños que tienen que salir adelante ¿no? (...) Sacarlos adelante, para que tengan un futuro, que les sirva para el trabajo también. Para ellos, por ellos y con ellos. (Asunción)

Esta primera manera de reconocerse corresponde a lo que Paul Ricoeur denomina el reconocimiento en voz pasiva. Es decir, la construcción de una identidad, a partir de cómo me reconoce el otro. "... cuando veo que mis chicos aprenden...", "... cuando los hago salir adelante..." son afirmaciones en la que la identidad

profesional docente se entiende en relación a lo que logra antes de lo que propiamente es.

En las últimas décadas, la “actuación” como forma de reconocimiento se ha visto fortalecida debido al auge del concepto de desempeño docente. Este concepto, — potente en tanto remite a discusiones teóricas sobre la identidad profesional, como a acciones prácticas para definir políticas de formación y evaluación— significa en la práctica buena docencia. Esto es así porque, como indica la literatura sobre el tema, la buena docencia, antes que ser una categoría estándar y universal, es un acuerdo social (CPEIP 2003; Isoré 2010; Lombardi, 1999; McBer, 2000; Minedu, 2012; OECD, 2001; Rizo 2005; Valdés 2004) y, por lo tanto, su definición recoge las expectativas de qué es un buen profesor; en otras palabras la identidad del docente.

Bajo esta línea, la gratitud es reconocimiento por el buen trabajo y este la base de una identidad profesional. Tal como lo menciona Manuel: “Yo digo a veces a los padres de familia que lo que he logrado con sus hijos son los logros de un docente.”

Un segundo tema, muy relacionado con el asunto de la vocación, es el recurrente reconocimiento como gratitud que aparece entre las docentes. Aquello que, volviendo a Paul Ricoeur, se entiende como “se existe” a partir de la experiencia con los otros que reconcilia los esfuerzos con los logros obtenidos

Y sentiré satisfecha, por ejemplo que te digan gracias profesora por darme estas estrategias. Gracias profesora por explicarme lo que no entendía. (Mariela)

Lo bonito es que cuando a ti te encuentran y te, profesora ya soy esto, eso es la satisfacción ¿no? ya soy un profesional o ya termine o gracias profesora porque tú me aconsejaste o porque tú me orientaste ¿no?

Este reconocimiento, coloquialmente hablando, está relacionado con la concepción de la educación como práctica de intervención social (Bedacarratx, 2009). Es decir, la tarea encomendada al profesor no es solo preparar académicamente al estudiante, sino que incluye principalmente prepararlo para la vida social y la formación cultural.

En ello es donde las docentes sostienen su reconocimiento como profesional docente, en la misión que tienen que la formación “para la vida” de los estudiantes. Esto, en contextos de poca participación de las familias, cobra un sentido mayor.

Hay que estar bien empapada en todo, en todo. Hasta en cuestiones psicológicas del niño .En su contexto, todo lo que está alrededor de él. Porque antes nos enfocábamos más en el niño y no sabíamos que hay que fijarnos también en la familia. (Mirtha)

La responsabilidad es más grande porque muchas veces los padres solo han hecho primaria, no tienen muchos conocimientos o las familias tienes problemas de valores, ¿no? (Asunción)

Una tercera representación asociada al reconocimiento supone el desarrollo de una identidad racional antes que al de la *ipseidad*. La definición de docente la ofrece la certificación que confirma la formación profesional para ser docente.

En un estudio realizado sobre la discusión acerca de la carrera pública magisterial en el Perú (Cuenca y O’Hara, 2005), se identificó que el magisterio se reconoce como tal a partir de un elemento distinto muy importante: la posesión de un título profesional que lo acredite como docente.

De hecho las docentes, al ser preguntadas sobre aquello que las reconoce como docentes responden sin vacilar “estudie para ser docente” (Laura), “me forme como maestra” (Asunción), “sin haber estudiado solo hubiese sido un enseñante”

(Manuel), “por mí formación (Mirtha), “estudiar pedagogía me hace distinta a un ingeniero que enseña matemáticas” (Mariela), “la formación y la permanente actualización” (Georgina).

Esta manera, a la que Ricoeur denomina identidad racional no es un problema mayor. Lo complicado surge cuando esta racionalidad se constituye en el único o más importante elemento de reconocimiento, postergando así el elemento constitutivo del sí mismo. Basado en la noción aristotélica, la definición empieza con la determinación de lo que se es y que lo diferencia de lo que no es. Las características de la *esencia* antes que la acreditación de esas características.

Las presentaciones del reconocimiento presentadas por las docentes son parte fundamental en la construcción de la identidad profesional. Probablemente porque la propia investigación sobre el tema (Ávalos, 2011; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Goodson, 2003) ha buscado entender desde el desempeño, los resultados y la autorreflexión racional del trabajo es que el reconocimiento se haya configurado de esta manera. Lo cierto es que como dice Georgina: “soy docente cuando veo a mis niños superarse”

\*\*\*\*\*

Estas representaciones deben ser entendidas en el marco del contexto actual en el que viven los docentes peruanos. Un contexto que como el descrito no les ha sido siempre favorable, así como no les ha sido favorable el contexto estructural familiar. Las respuestas del Estado y la sociedad han estado dirigidas hacia la formación más especializada y la mayor exigencia posible, respectivamente. Sin embargo, la valoración por el ejercicio particular profesional y su aporte a la construcción de mejores sociedades ha quedado postergado.



Los estudios sobre las profesiones y, particularmente sobre la profesión docente, concuerdan en señalar que no es suficiente «hacer más experto» al profesional; es decir mantenerlo actualizado en el desarrollo de sus capacidades para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Por ello, sería importante preguntarnos si el discurso del profesor autónomo y profesional que se condice con su real desempeño y con su propia identidad profesional. O, cómo menciona Birgin (1999), la profesión docente se desvirtúa en el momento en que el docente se convierte en un empleado del Estado cuestionándose entonces sus tradicionales características de trabajador libre y creador.



## **CAPÍTULO 6.**

### **CONCLUSIONES**

---

Esta investigación buscó comprender cómo un grupo de docentes peruanos construyen su identidad profesional, a partir de tres factores particulares: la noción de trabajo, el valor de la profesión y las formas de reconocimiento que adoptan. Específicamente, se buscó conocer el valor que tiene la noción de trabajo en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes, explicar cuál es el rol de la vocación en la formación de la identidad profesional de los docentes e identificar las formas de reconocimiento que influyen en la identidad profesional docente.

Para lograr alcanzar a los objetivos propuestos se diseñó un marco metodológico que pudiese ofrecer información sobre la construcción de la identidad profesional de los docentes de manera contextualizada. Tal como ha sido mencionado, la mayoría de los trabajos efectuados sobre identidad profesional docente colocan los énfasis en la etapa profesional de los profesores como contexto. Desde nuestra propuesta metodológica, la vida (lo más completa posible) de los profesores debiera ser el contexto para comprender como es que construyen los docentes su propia identidad profesional.

Por estas razones, se recurrió al enfoque biográfico-narrativo y a la identificación de tres momentos-hitos en los relatos de vida: (a) contexto familiar y vida escolar, (b) vida formativa profesional y (c) vida laboral. Junto con ello, se apeló a la indagación sobre las nociones que las docentes tienen sobre trabajo, vocación y reconocimiento.

El enfoque cualitativo utilizado en esta investigación permite deconstruir y reconstruir las preguntas iniciales. Permite, a su vez, complementarlas con nuevas preguntas, ya que estas interrogantes se constituyen en hipótesis de acción (Guber, 2001; Martínez, 2006;) más que en premisas cerradas a las que hay que responder de manera dicotómica, dando cuenta si los supuestos iniciales fueron verdaderos o no.

Las conclusiones están organizadas en cuatro acápites. En el primero, *trabajo, vocación y reconocimiento: una misión sagrada* se presentan un resumen de los hallazgos de la investigación en diálogo con importantes informes de la literatura especializada en el campo de la identidad profesional. La segunda sección busca articular los resultados de este trabajo con las políticas educativas. Así, se busca generar aplicabilidad a la *identidad profesional docente en las decisiones sobre el desempeño docente*. En el tercer acápite se muestran los alcances y limitaciones

del trabajo de investigación, para finalmente, en la última sección desarrollar brevemente una agende de investigación sobre la base de los vínculos entre la *identidad profesional y la pedagogía, la escuela y la formación*.

### **6.1. TRABAJO, VOCACIÓN Y RECONOCIMIENTO: UNA MISIÓN SAGRADA**

Las identidades mostradas en estos relatos son identidades narrativas que articulan memoria y promesa (Ricoeur, 2006). De esta manera, tomamos distancia de la vieja idea de identidad como el valor absoluto e inexplicable del vínculo mismo. Con ello, se busca consolidar la idea de que, en el Perú, las identidades profesionales de los docentes son un complejo y exquisito tejido de interacciones sociales y elecciones racionales que se confeccionan en contextos particulares.

Diversos autores han desarrollado estudios que colocan a las interacciones entre los docentes y su entorno (emocional y profesional) en el centro de la construcción de la identidad profesional (Jurasaitė, 2005; Navarrete, 2008; Robinson, Anning y Font, 2005; Watson, 2006).

Watson (2006) desarrollo un conjunto de estudios sobre las identidades profesionales de los docentes, a partir del análisis de narrativas sobre como los docentes utilizan los recursos disponibles para construirse como un profesores, y como este proceso es moldeado por las relaciones profesor-alumno y por las características institucionales de la escuela. Mediante el análisis de las historias, y los recursos que los individuos utilizan para construir estas historias, se puede observar la manera en que los profesores construyen, de manera activa, sus identidades como profesionales en un proceso que es continuo, dinámico, que demanda esfuerzos particulares y que requiere ser sostenido. Los recursos disponibles para este proceso continuo de construcción de identidad profesional

incluyen el conocimiento profesional, la experiencia personal, las ‘micro-políticas’ de la escuela y los contextos socio-culturales.

Watson concluye la importancia de las interacciones en la formación de la identidad. Interacciones formadas particularmente por el encuentro entre el conocimiento y el desempeño. Sostiene que:

La importancia del concepto de identidad profesional radica en el supuesto de que quienes pensamos que somos influye en lo que hacemos, es decir, hay una relación entre la identidad profesional y la acción profesional (en un sentido, la acción profesional está haciendo identidad profesional). (Watson, 2006: 510)<sup>55</sup>

En esta línea, Robinson et. Al (2005) realizan un estudio para determinar el impacto de la pertenencia a equipos multidisciplinarios en la identidad profesional. Los autores concluyen que la participación en actividades de equipo específicas, que habilitan el intercambio de conocimiento profesional y el apoyo para la construcción de equipos favorece un “renegociación” de los docentes con sus propias identidades.

Por su lado, Jurasaitė (2005) y Navarrete (2008) coinciden en que el valor de las interacciones, formales en el caso de Navarrete e informales en el caso de Jurasaitė, en la construcción de la identidad profesional. En ambos casos, la identidad profesional depende del tipo de relación que experimentan tanto en la institución en la que se formaron, como en la que trabaja, así como en el propio ejercicio de trabajo. Jurasaitė (2008) menciona además que a mayor reto laboral, mayor impacto en la identidad profesional.

---

<sup>55</sup> Traducción propia.

Los relatos de vida de las docentes nos acerca de una manera especial a las principales dimensiones planteadas en esta investigación. Trabajo, vocación y reconocimiento no solo deberían ser considerados como meros aspectos constituyentes de la identidad profesional, sino que para el caso de la docencia parecieran ser particularmente determinantes.

Un elemento que contribuye a la comprensión de cómo esta tríada determina la identidad profesional se encuentra en el campo de la emocionalidad. Si bien este campo no ha sido directamente abordado en la investigación, los relatos de vida de cada docente participante dan cuenta de ello y se encuentran en la base de la noción de trabajo como sacrificio, del paroxismo de la vocación y del reconocimiento basado en la gratitud.

Autores como O'Connor y Zembylas han abordado el papel que cumple la emoción en la formación de la identidad profesional. Zembylas (2003) indica, por ejemplo, que los docentes suelen poseer un fuerte compromiso personal hacia su profesión y que las emociones de los docentes guían la formación de sus identidades. Por su lado, O'Connor (2008) es más preciso y sostiene que la identidad profesional de los profesores se desarrolla tomando en cuenta el compromiso emocional (*engaging*) y un comportamiento particular de preocupación por el otro (*caring*). Esto les permite negociar de forma subjetiva las exigencias que son puestas sobre ellos en contextos diversos. Como en el caso de nuestros docentes, esta pareciera ser una puerta para distorsionar la figura del compromiso hacia formas de victimización.

En línea con lo encontrado por O'Connor y Zembylas, para las docentes participantes en esta investigación el sentido de ser docente supone el cumplimiento de una misión tan especial que deberá cumplirla, postergando incluso algunos otros aspectos de la profesión y de su propia vida.

En general, la noción de trabajo está asociada al sacrificio, aun cuando esto no supone una valoración negativa. Por el contrario, el sacrificio es una eficaz herramienta para sortear las dificultades con hidalguía. De alguna manera los logros alcanzados, sin importar las dimensiones de éstos, son siempre motivo de orgullo. La noción de trabajo como sacrificio se constituye en un escudo protector de críticas y una poderosa justificación para desarrollar una compleja dinámica de victimización y culpabilización.

El peso del sacrificio en sus propias nociones sobre el trabajo proviene fundamentalmente de sus propias historias familiares, sus trayectorias de vida y la relación que construyen entre la educación y su desarrollo personal y profesional. Como muchos profesionales pobres, la seguridad por los recursos necesarios para vivir se antepone a la búsqueda de la autorrealización.

En este proceso, la vocación es claramente el motor fundamental para aliviar el sacrificio que significa trabajar y se constituye en pieza fundamental de su “ser profesional”. La representación de designio (o descubrimiento) es razón fundamental para superar los obstáculos y cumplir con la misión moral que la sociedad les impone.

Enfundadas en vocación, las docentes se enfrentan además a la tarea diaria de enseñar en un contexto muchas veces adverso. La precarización del trabajo docente, el poco apoyo del Estado y las familias, la incertidumbre por el conocimiento, la incompreensión de la tarea de enseñar en globalización, las exigencias sociales parecen posible de sortearse en el día a día desarrollando un paroxismo de la vocación.

Pontes (2011) y Troman (2008) han abordado recientemente el tema de la vocación en la formación de la identidad profesional. Si bien ambos reconocen la importancia de esta en la identidad, consideran que esta pueda variar en función



de varios factores. Uno fundamental es la edad. Troman (2008) encuentra en una investigación con docentes ingleses de primaria, que son los docentes más antiguos aquellos que desarrollan un compromiso vocacional mayor y una fuerte ética de servicio, a diferencia de los más jóvenes en donde la vocación se expresa más en la posibilidad de “hacer cosas diferentes” antes que a la dedicación y el esfuerzo laboral.

Y en esta línea, parece comprensible que las formas de reconocimiento asumidas por las docentes se basen en la actuación y la gratitud, por encima del reconocimiento desde la legitimación o desde el reconocimiento de sí mismo.

La identidad profesional que desarrollan las docentes requiere, en este sentido, sustentarse en lo que hacen y, posteriormente, conocer de otros el valor de esa tarea. La misión que debe cumplir un docente está cargada de “moral” y la responsabilidad que por lo tanto ello conlleva lo coloca en una situación especial frente a otros profesionales. La propia identidad profesional se plasma en cómo el otro lo reconoce, lo agradece y lo valora. Se desplaza así la propia identidad en sí, por una identidad construida “desde fuera”, que muchas expresa múltiples identidades. En un estudio con cinco docentes mujeres en Noruega, Soreide (2006) encuentra que las docentes usan recursos narrativos para construir y negociar varias identidades docentes posibles.

La construcción de esta identidad profesional requerir concebirse como digna de veneración y respeto por sobre todas las cosas. Utilizo la figura de misión sagrada porque “lo sagrado” tiene el doble carácter de lo “santo” y “lo sacrílego”; es decir, de lo que está prescrito por la garantía divina y de aquello que se halla prohibido por esa misma garantía. Trabajo, vocación y reconocimiento son esa tríada que constituyen la sagrada misión de formar personas y, por lo tanto, de ser un docente profesional.

## **6.2. LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LAS DECISIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

A lo largo del desarrollo de esta investigación, nos han asaltado dudas respecto a la funcionalidad de nuestras reflexiones sobre la identidad profesional docente en el diseño de las políticas educativas, que son en buena cuenta el camino formal y más directo para la mejora en la educación. Por momentos, la distancia entre ambas parecía abismal e insalvable.

Javier Murillo (2006, 2011) presenta las posibles razones que explicarían estas brechas. Si bien la reflexión del autor es en el contexto de relaciones entre la investigación y la práctica educativa, ésta bien puede ser aplicable a la relación entre academia y políticas educativas. Sostiene Murillo que la subordinación del conocimiento empírico frente al formalizado por las estructuras científicas impide “un mutuo entendimiento entre los investigadores y los docentes y tomadores de decisiones” (Murillo, 2006: 49).

No obstante, es posible identificar en este informe de investigación algunos “puentes” que nos permitirían acortar la vieja brecha que suele existir entre la pausada reflexión teórica y la urgencia de las políticas públicas. En este caso, la reflexión teórica sobre la identidad profesional de los docentes puede aplicarse muy directamente en el diseño de políticas educativas asociadas al desempeño docente.

El desempeño docente es una noción que ha cobrado en los últimos años un importante valor en las discusiones internacionales sobre la función de los maestros en el éxito educativo. Ha conseguido, también, un lugar especial en las agendas de la investigación educativa, sea este desde los estudios sobre la profesión docente o desde aquellos vinculados a la formación y a la evaluación.

Esta (re)aparición de la noción de desempeño docente fue debido a los cambios experimentados en los discursos sobre el magisterio, a inicios del siglo XXI<sup>56</sup>.

En líneas generales, el desempeño docente es definido como una práctica relacional; es decir, como el desarrollo de capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro, así como del uso de diversos medios y modos para comunicarse con ese otro (CPEIP, 2003; Cuenca, 2011; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Hunt, 2009; Marzano, 2003; McBear, 2000; OECD, 2001; Valdés, 2004).

Esta práctica relacional reconocida por muchos de los modelos sobre desempeño docente. Valdés (2004) identifica, por ejemplo, como una de las dimensiones del desempeño docente las relaciones interpersonales que los maestros establecen con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad. Como propone el autor, este carácter relacional incluye desde el nivel de preocupación y comprensión de los problemas sociales y familiares de los estudiantes hasta la flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión de los alumnos.

Por su lado, la OECD (2001) identifica claramente este carácter relacional del desempeño docente, aunque centrado fundamentalmente en la relación con los estudiantes. En la dimensión de sobre el conocimiento que el profesor debiera tener del alumno, forma parte del desempeño el apoyo al crecimiento de los

---

<sup>56</sup> La categoría de desempeño docente fue incorporada en las discusiones educativas latinoamericanas a inicios de los 2000. Sostenemos que son dos las razones principales de esta irrupción: la crisis de la identidad de la profesión docente y la constatación de los vacíos del modelo de calidad planteado por las reformas neoliberales en educación de la década de los 90.

planos cognitivo, social, físico y emocional de los estudiantes con miras al entendimiento y el respeto por las diferencias vinculadas a las características culturales, a la experiencia familiar, a las formas de inteligencia, a las manera de aprender. Incluso, forma parte de esta dimensión de “conocimiento del estudiante”, diseñar situaciones ad hoc para que el estudiante exprese sus ideas y sus emociones de la mejor manera posible. En esto último, sin duda, el conocimiento sobre las características individuales de los alumnos y grupales del aula es fundamental.

Sin duda, ese “otro” es principalmente el estudiante. Sin embargo, la importancia de “lo relacional” ocupa el espacio de relaciones con otros actores como los directivos, los colegas y los padres de familia.

Esta constatación está vinculada con varios de los modelos de desempeño docente. Tal es el caso de las propuestas de McBer (2000), de la OECD (2001) y de Valdés (2004). En estos modelos, las relaciones interpersonales que establecen los docentes con sus alumnos, con los padres, con los directivos y con sus colegas docentes forman parte de las más importantes dimensiones del desempeño docente.

Particularmente en el caso de McBer (2000), la habilidad y el impulso para producir resultados positivos en los demás, las habilidades de trabajo en equipo (en la idea de objetivos compartidos de las teorías de grupos operativos) y la habilidad para entender el comportamiento de personas son factores decisivos en la efectividad del desempeño de los docentes.

En algunos de los modelos revisados, las características individuales están claramente expuestas como una dimensión independiente del desempeño docente (McBer, 2000; OECD, 2001; Valdés, 2004), mientras que en otros casos, como lo es para el caso del Marco de la Buena Enseñanza (CPEIP, 2003), las

características individuales están supeditadas al desarrollo de dimensiones claramente profesionales. Esta manera de incorporar características individuales “al servicio” de las competencias laborales está marcada por el énfasis en el profesionalismo.

Las diferencias entre los modelos no han frenado la construcción de consensos generales sobre el reconocimiento que juegan las habilidades individuales en el desarrollo de las competencias profesionales (Cuenca 2011). Así pues, los conocimientos de las materias de enseñanza, el desarrollo metodológico del docente en la clase y el trato con los alumnos serán más destacados en tanto los docentes estén dotados de características de liderazgo, de habilidades comunicativas y de compromiso.

En tal sentido, un buen desempeño docente supone la aplicación de estrategias para enseñar y para evaluar a los estudiantes con diferentes habilidades, necesidades y ritmos de aprendizaje. En el caso chileno, el modelo de desempeño docente descansa fundamentalmente en la práctica pedagógica y didáctica dentro del aula. Las cuatro áreas que definen principalmente el desempeño docente son la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales (CPEIP, 2003).

En contraposición, una inadecuada preparación para la clase incluye desempeños que van desde la rutinaria improvisación en la planificación hasta —por ejemplo fallas en identificar y articular los contenidos específicos materia de la clase— hasta no asegurar que los estudiantes tengan exposiciones múltiples con el contenido, que no identifiquen los procedimientos que deben ser aprendidos, que no estructuren el contenido y las tareas empleando el principio de semejanza y que no involucren a los estudiantes en tareas complejas que requieran que se

relacionen con el contenido de maneras únicas (Marzano, 2003). Si la preparación y comprensión de la clase está en riesgo, entonces la motivación del estudiante por aprender también lo está.

En este contexto, la relación entre como los docentes construyen su identidad profesional resulta fundamental. En líneas generales, si un buen docente es el que reconoce que su tarea es el logro de aprendizaje de sus estudiantes, y está comprometido con esa tarea, el valor de la vocación y el sacrificio adquieren dimensiones particulares, tal como se ha podido revisar en los relatos de vida.

Héctor Rizo (2005) denomina enfoque productivista a esta orientación centrada en el éxito de los aprendizajes de los estudiantes para definir un buen desempeño docente. ¿Esta mirada restrictiva del desempeño docente cuanto impacta en la construcción de la identidad profesional de los docentes? y, por lo tanto, ¿cuánto se exige que sea cumplida en la formación y evaluación de los profesores?

### **6.3. ALCANCES Y LIMITACIONES**

Esta tesis buscó desde el principio reabrir el debate sobre la identidad profesional docente desde una perspectiva teórico-conceptual distinta a la tradición de investigación sobre el tema más preocupada por estudiar el impacto de la práctica profesional en la formación de la identidad profesional.

Por ello, consideramos que un alcance fundamental de este trabajo es la posibilidad de “mirar” lo que pasa con la identidad docente desde otras perspectivas. Conocer a los docentes como sujetos sociales y como individuos forma parte de una línea de investigación que consideramos importante para comprender a la profesión docente. En ese sentido, no se trata solamente de un abordaje desde la sociología del individuo o de la psicología social. La propuesta

es, por el contrario, acercar las diferentes tradiciones disciplinares a un objetivo común: la comprensión del docente de la más completa y mejor manera posible.

No obstante, el plano teleológico se debe vincular con el metodológico. Aun cuando en esta tesis, nos hemos preocupado por evitar grandes desencuentros entre la finalidad del estudio y los caminos recorridos para alcanzarla, hay algunas limitaciones que deben ser consideradas.

Un campo de limitaciones está conformado por los aspectos propiamente culturales y, de alguna manera, a aspectos socioeconómicos alrededor de los cuales se construye la profesión docente. Estos no han sido abordados de manera directa en la presente investigación, a pesar de su importancia en la identidad profesional de los docentes. En efecto, desde que Apple (1989) y Lawn y Ozga (1988) alertaran sobre la precarización y proletarización del trabajo docente, asuntos relacionados con el deterioro de la calidad del empleo ha sido parte fundamental de las discusiones. Y aunque en este trabajo ha sido abordado de manera muy tangencial, debido a razones de enfoque teórico elegido, la variable pobreza, el descenso en el nivel socioeconómico de los docentes y el deterioro de la calidad del empleo son elementos importantes para complementar la imagen de la identidad profesional docente.

Una segunda limitación del estudio es la relación de la identidad profesional docente con los asuntos políticos del ejercicio de la profesión, en la mayoría de los casos vinculados a los gremios de profesores. El sindicalismo docente en América Latina y, particularmente, en el Perú atraviesa por una particular crisis de institucionalidad. La tensión que ha producido el vaivén entre asuntos ideológico-políticos y de condiciones laborales ha contribuido a la pérdida de representatividad de los gremios. (Palamidessi y Legarralde, 2006, 2011). En el caso peruano, el debilitamiento del sindicato de profesores ha ocasionado que los

docentes pierdan un referente de identidad colectiva. Más aún, en momentos en que la nueva normatividad permite que profesionales de otras áreas trabajen en las aulas.

A nivel metodológico, el enfoque cualitativo y el uso de perspectivas biográfico-narrativas no permiten extrapolar los resultados de forma tal que puedan hacerse uso de los hallazgos de esta investigación para explicar la construcción de la identidad profesional de los docentes. No obstante, la profundidad en la comprensión que ofrece este marco metodológico permite establecer una base sólida para explorar nuevos caminos que permitan explicar la construcción de la identidad profesional docente a nivel general.

Parece recomendable acompañar a las narrativas sobre la identidad profesional otros procedimientos metodológicos que contribuyan en la comprensión del problema. Por ejemplo, Métodos menos convencionales de investigación, y que traspasan el uso único de los métodos de investigación narrativos son los de Di Franco, Siderac y Di Franco (2009) y Leitch (2006). El primero emplea un análisis de discursos visuales que consiste en interpretar dibujos e imágenes realizados por estudiantes de profesorado y a su vez establecer una triangulación con los testimonios escritos. El segundo introduce el uso de la “narrativa creativa” que combina los métodos basados en el arte con la indagación narrativa. Mediante este método, pretende acceder, explorar, y hacer explícitos varios aspectos del conocimiento “corporal inconsciente”. De este modo, se busca entender plenamente las relaciones de los docentes con sus prácticas, ya que, como indica el autor, se necesita que haya un conocimiento más profundo y que trascienda lo narrativo acerca de las condiciones que afectan el entendimiento propio de los profesores de sus identidades personales y profesionales.



Finalmente, sobre este mismo punto la opción por profundizar en los relatos de vida ha obligado a tener una muestra reducida. De hecho, a mayor nivel de profundización de los relatos de vida, los participantes deberían ser menos. Sin embargo, a partir de este trabajo podría explorarse diseños metodológicos con protocolos más cerrados para ganar más amplitud de muestra, antes que intensidad de la misma.

Este trabajo de investigación no pretende explicar cómo cada docente construye su identidad profesional. Aquello que busca es abrir nuevas posibilidades para la aparición de nuevas preguntas que nos reten a pensar como es el proceso de construcción de dicha identidad profesional, pues sin ello será cada vez más difícil diseñar políticas docentes que aporten al desarrollo profesional de los profesores y, como consecuencia, de un mejor sentido a la educación.

#### **6.4. PEDAGOGÍA, ESCUELA Y FORMACIÓN: PREGUNTAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES**

Nuevos temas y nuevas preguntas surgen entonces alrededor de la construcción de la identidad profesional en los docentes. Formulo, al menos, tres de estas emergentes interrogantes: ¿Cuánto relación tiene el “problema de la cientificidad de la pedagogía” en dicha construcción identitaria y, particularmente, con la identificación del “contenido” del trabajo del docente?, ¿qué cambios suponen en la identidad profesional las nuevas concepciones de la escuela?, ¿cuál es el peso de la formación docente en la construcción de una particular identidad profesional docente?

El siglo XIX es uno de los más importantes momentos de quiebre para las ciencias sociales y las humanidades. La profusión de los ideales de la Ilustración y la Modernidad, que determinaron nuevas exigencias a la formas de las relaciones

humanas, impactaron de manera determinante en las tradicionales concepciones de la educación; ahora, se le exigía una educación para todos, pero se requería, además, de una mayor y un mejor nivel de especialización. Junto con ello, el impacto del pensamiento positivista obligó también a la educación a modificar sus campos de acción, sus objetos de estudio y sus métodos de investigación, con la única finalidad de consolidar el estatus de ciencia.

No obstante, estos hitos históricos, tal como lo menciona Alighiero (2003), dan cuenta de una tensión constante de la educación desde las remotas épocas egipcias. Se refiere el autor a las disputas intelectuales y políticas por separar la instrucción de la educación para el trabajo. En esta misma línea, Abbagnano y Visalberghi (1992) identifican desde una perspectiva histórica que el gran problema de la pedagogía ha sido la ruptura entre el fin formativo-humanístico y el fin utilitarista de la educación.

A pesar de algunos intentos por resolver esta ruptura, la evidencia es que lejos de contribuir a un acercamiento entre estos dos fines, la distancia entre ambos terminó por definir dos sistemas de conocimientos relacionados a la educación: un sistema filosófico-pedagógico y un sistema metodológico-didáctico. (Gutiérrez, 1972). El primero de ellos está vinculado a los asuntos teleológicos de la educación, mientras que el segundo se preocupa de atender la “puesta en práctica” de los conocimientos producidos por otras disciplinas científicas.

Esta definición de dos sistemas que de alguna manera se coexisten de manera paralela ha marcado, de alguna manera, el “sentido científico de la pedagogía”. No es por ello casual, que el sistema de conocimientos filosófico-pedagógico se haya desarrollado a partir de una disciplina autónoma como la pedagogía social, en tanto los asuntos metodológicos y didácticos hayan sido reservados a la pedagogía más tradicional, la individual.

De hecho, siguiendo a Isabel Gutiérrez un punto importante en esta separación se dio a inicios del siglo XX en dónde la pedagogía se encargó de manera casi exclusiva a pensar en cuestiones aplicativas de la ciencia.

Su número y variedad sorprende, y puede afirmarse que, en los principios del siglo XX, se han elaborado mayor cantidad de métodos escolares que en todo el resto de la historia de la pedagogía (Gutiérrez, 1972: 383).

¿Qué repercusiones tiene esto en la identidad profesional de los docentes? De un lado, esta separación del corpus científico de la pedagogía ocasionó también que las disciplinas y los profesionales de dichas disciplinas también trabajen de manera escindida. Así, lo filosófico-pedagógico fue reservado a filósofos, psicólogos y sociólogos, y lo metodológico-didáctico a los profesionales de la educación.

Esta separación producida por asuntos epistemológicos tiene un impacto directo en el sentido del quehacer profesional de los docentes. Se refiere a quién produce el contenido del trabajo y a quién opera este contenido en el campo. Esta discusión, se enmarca en el modelo proveedor-agente, en el que la división del trabajo se da entre quienes piensan y quienes hacen; entre los “intelectuales” y los “tecnólogos”.

Durante la década de los 90, las ideas sobre cuál debería ser el contenido del trabajo de los docentes contribuyen directamente polarizar esta discusión sobre la relación proveedor-agente en el trabajo docente. Las extendidas ideas de las corrientes constructivistas y el particular enfoque propuesto por la Comisión Delors (1996) renuevan el discurso sobre la importancia de la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Este discurso les otorga a los niños y a las niñas un papel activo y protagónico en el éxito educativo. Sin embargo, va en contra al referente tradicional del trabajo

de los docentes, la enseñanza, y no considera del todo las repercusiones que esto trae a la identidad profesional de los docentes. El desplazamiento de la enseñanza por la facilitación de los aprendizajes cobró un sentido particular, definiéndose así el contenido del trabajo de docente casi exclusivamente en el manejo de métodos y estrategias didácticas.

¿Es posible recuperar la enseñanza como base de la identidad de la profesión docente sin que ello implique el descuido del aprendizaje de los estudiantes?, ¿es posible reconstruir una relación entre lo filosófico-pedagógico y lo metodológico-didáctico?

Por otro lado, además del problema de la cientificidad de la pedagogía, es imposible no anotar algunas ideas sobre la escuela, sus transformaciones y el impacto de estas en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

La modernidad generó que la escuela se convierta en el espacio privilegiado para la trasmisión de la cultura letrada y la verdad científica (Giddens, 2002). Esa escuela que Dubet y Martuccelli (2002) llaman escuela republicana una institución integrada a partir del reconocimiento de un conjunto de principio y valores que giran en torno a la única tarea de transmitir conocimientos. Sin embargo, esta concepción de escuela pertenece a un pasado histórico.

Las características acerca de la generación y la validez de los conocimientos se diluye ante la certeza sobre la incertidumbre científica (Giddens, 2002) y ante la identificación del cambio como la única característica constante en estas épocas (Ianni, 2001). Junto con ello, la vertiginosa (re)aparición de la información y del conocimiento, ahora con un rostro altamente tecnológico, coloca a la escuela en la necesidad de repensar su rol y su propia naturaleza.

La angustiante y reveladora sentencia de que la escuela ya no es más el “templo del saber” obliga a que la escuela “abra sus puertas”. Elmore (2003) afirma que esto es una nueva situación a la que se enfrenta la escuela, la cual consiste en que ahora esta debe rendir cuentas de sus acciones y sus logros a la sociedad.

Esta nueva apertura de la escuela (y de los sistemas educativos) incluyó la puesta en marcha de nuevos procesos de gestión los cuales fueron avalados y desarrollados por las reformas de los años 90. Gajardo (1999) consigna en un análisis de esas reformas que sus aciertos y sus fortalezas más importantes fueron los esfuerzos de concertación de las decisiones educativas, el impulso a los procesos de legitimación social y la búsqueda de acuerdos para renovar los sistemas educativos. Estas características originaron, de otro lado, un nuevo fenómeno en la educación.

Un nuevo conjunto de actores empieza a asumir funciones específicas en la escuela y en los sistemas educativos. Profesionales de otras especialidades, funcionarios administrativos, padres de familia y asociaciones organizadas de la sociedad participan en los espacios y de los mecanismos de toma de decisiones educativas promovidos por los sistemas educativos. La nueva fuerza de trabajo está compuesta no sólo por los docentes y estos nuevos actores son reconocidos formalmente como recursos humanos de las escuelas, en donde pueden tomar desde decisiones pedagógicas hasta ejercer funciones de vigilancia del cumplimiento de los acuerdos tomados.

¿Cómo es que impactan estas nuevas concepciones sobre la escuela en la identidad profesional de los docentes?, ¿el cambio de su espacio referencial de trabajo hace (o debería hacer) que el docente reinvente una noción de su propia profesión?, ¿qué está haciendo la formación docente al respecto?

Finalmente y en relación a la última pregunta, cabe revisar el papel que viene cumpliendo la formación en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

Para el caso peruano, hay dos elementos que para efectos de este informe solo dejaré formulados, pero que sin duda ameritarían un análisis mayor. Me refiero a la tradición religiosa cristiana que ha acompañado tradicionalmente la formación de docentes. Incluso en la actualidad, existen institutos de formación docente públicos que son dirigidos por congregaciones religiosas. El discurso que dichas congregaciones tienen sobre el trabajo docente está muy asociado al sacrificio y el apostolado. En tal sentido, parte de la formación de muchos docentes peruanos posee esta impronta.

El otro elemento se refiere al tardío tránsito de la formación docente del nivel secundario a un nivel postsecundario. En efecto, en el Perú como en la mayoría de los países de la región los maestros, al menos de las escuelas primarias, se formaban en las escuelas normales. Solo es recién hacia finales de los años 60 que la formación de maestros se ubicó en un nivel terciario. Incluso en la actualidad, la mayoría de los docentes peruanos se forma en institutos superiores, los cuales se ubican en el imaginario social por debajo de las universidades, en relación a la calidad de formación impartida.

Sin embargo, de lo que quería ocuparme es de una tercera idea en relación a la formación docente y su impacto en la construcción de la identidad profesional del profesorado. Me refiero al sentido que las instituciones formadoras le dan al proceso de “construcción de profesionales”.

Los últimos procesos latinoamericanos de reforma de la formación docente han consistido fundamentalmente en modificaciones curriculares que solo han reproducido una mirada restringida de la profesión docente y del sentido del

trabajo de los profesores. Con ello se ha fortalecido aquello que Imbernón (2001) propone abandonar: la concepción decimonónica, que aunque es de donde procede realmente, ha quedado, hoy por hoy, totalmente obsoleta.

Los estudios sobre las profesiones y, particularmente, sobre la profesión docente concuerdan en señalar que no es suficiente “hacer más experto” al profesional; es decir mantenerlo actualizado en el desarrollo de sus capacidades para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Esto a lo que Hargreaves (1999) llama profesionalidad y lo que Montero (2002) define como función social de la profesión y de los profesionales.

Las instituciones formadoras le ofrecen al futuro docente una visión conceptual y teórica relacionada con orientaciones, doctrinas, corrientes pedagógicas, teorías científicas y sociales que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará en la cotidianidad del trabajo docente. Entonces, el verdadero aprendizaje de la profesión se produce en los primeros años del ejercicio profesional, que a veces se hace con distorsiones de los procesos pedagógicos; a ello se debe la práctica repetitiva, memorística, de dictados y de copias, en la que viven atrapados muchos maestros, en la que hay un limitado desarrollo de procesos de crecimiento personal. Probablemente, lo que dificulta articular estas dos lógicas (la académica y las necesidades del sistema) es el aislamiento que en general han tenido las instituciones formadoras respecto del resto del sistema.

Este aislamiento es de dos tipos: por un lado, las instituciones formadoras suelen tener poco contacto con el resto del sistema, aun con los niveles para los cuales forman; y; por otra parte, también tienen poco contacto con otras instituciones

del sistema en las cuales se toman decisiones, se investiga y se obtiene y se sistematiza información acerca del mismo.

En tal sentido, ¿cómo la formación docente puede ayudar a la profesionalidad de maestros y profesores?

La idea tiene que ver con una profunda revisión de la formación docente en todos los niveles posibles: conceptual, estratégico y operativo.

A nivel conceptual, ¿qué tanto se está relacionando el modelo de desarrollo, el concepto de educación y la formación docente? Cada vez más se reconoce actualmente la necesidad de entender que la formación docente es mucho más que una cuestión curricular, de competencias que desarrollar o perfiles que alcanzar. El debate está alcanzando una dimensión mayor que ve dicha formación como parte de un sistema mucho más amplio; éste incluye la opción del país por un modelo de desarrollo, que a su vez genera un concepto propio de educación, que desencadena la organización de un sistema educativo en el cual está inserta la formación de los educadores.

De otro lado, la diversificación de la carrera docente, responde a la necesidad de revisar su rol. ¿Por qué los docentes deben participar (por ejemplo) en la gestión de políticas educativas? Se podría ensayar múltiples respuestas que intentamos agrupar en algunas líneas.

Una línea es la ética. Esta participación puede ser considerada un derecho y un deber en tanto son los docentes actores fundamentales en la responsabilidad del desarrollo educativo. Planteamos la línea técnica, partiendo de la hipótesis de quien más cerca está de un problema es el más indicado para proponer alternativas de solución y ejecutarlas. Un enfoque estratégico nos plantea la participación docente en la gestión de políticas educativas como una opción viable



para democratizar los procesos educativos. En una mirada pedagógica, la respuesta va por la generación de competencias. Finalmente, una línea educativa que nos reafirma en que el docente es un profesional que puede desempeñar su trabajo más allá del aula.

Particularmente, planteo que una respuesta –en la que quiero enfatizar– es que la participación docente en la gestión de políticas educativas es una estrategia para elevar el estatus de la profesión.

Hasta el momento las reflexiones respecto a las estrategias para elevar el “status” de la profesión han pasado básicamente por reformular las estructuras de la formación docente, tanto a nivel curricular como de la carrera magisterial. Nuestra propuesta que complementa las acciones de formación y carrera se basa en el supuesto que: si un profesional está en capacidad de construir reflexivamente y críticamente los caminos por donde debería ir su propia profesión, entonces está aportando a los valores propios y desarrollo de su profesión

A nivel estratégico, ¿Tienen claro los programas de formación que sus resultados influyen en la carrera, escalafón, imagen del docente, etc.? Cada vez más, también, se reconoce que la formación docente no puede funcionar sin relacionarse estrechamente con los aspectos más resaltantes de la profesión y el desempeño docente. Los resultados y problemas de cada uno de estos ámbitos del tema docente se alimentan y se realimentan entre sí.

Por otro lado, ¿Está siendo regida la formación docente en la región por lineamientos de política pertinentes, contruidos sobre la base de un equilibrio entre la demanda, la necesidad y la oferta? Estudios en la región como la encuesta sobre opinión de los docentes respecto a si profesión del IIPÉ-UNESCO del año 2002 y las decisiones tomadas en los acuerdos internacionales ponen de manifiesto que los docentes consideran importante “abrir” la escuela para atender

otras necesidades y demandas sociales relacionadas a la educación. Es por eso que una tarea pendiente en nuestros países es la diversificación de la oferta de formación docente.

A nivel operativo, no es que la formación docente en la región y sus múltiples intentos por modernizarla o reformarla están dirigidos hacia el profesionalismo y no hacia la profesionalidad. Los esfuerzos hechos en la región han ahondado en el tema curricular, el de las especialidades renovadas o en algún caso de nuevas especialices; en los procesos de evaluación de la formación docente, incluido procesos de acreditación de instituciones formadoras, en los materiales que se deben utilizar en la formación; en la mejora del desempeño de los formadores, etc. Todo esto está bien, sin embargo sólo apuntan hacia la mejora del conocimiento experto de la profesión docente, hacia el logro de niveles de excelencia de su trabajo, muchas veces medido en el logro de aprendizaje de los alumnos. Todo esto está bien pero es insuficiente. La propuesta es dar un salto cualitativo que no sólo dote a los futuros docentes de herramientas que los hagan profesionales de reconocida solvencia técnica. El reto es formar profesionales que la sociedad considere fundamentales para su desarrollo, que los valoren y los reconozcan como profesionales de primer nivel.

Cualquiera sea el enfoque teórico sobre las profesiones, éstas se definen sobre la base de un conjunto de características, que bien pueden ser agrupadas en tres categorías: las relacionadas a las competencias necesarias para realizar la actividad que es materia de la profesión, aquellas otras asociadas a la regulación de agentes externos y la autorregulación de los profesionales y las relativas a la necesidad de la sociedad por contar con la actividad ofrecida por la profesión.

\*\*\*\*\*

En el Perú de finales de los años ochenta, cuando la intensidad de la violencia política producida por el enfrentamiento entre el Estado y Sendero Luminoso nos paralizaba, el Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES) convocó a los maestros rurales a un concurso nacional para realizar un diagnóstico sobre la educación rural peruana. Decenas de maestros desafiando la desesperanza presentaron ensayos buscando llamar la atención del país. Agripina Carazas Yábar, una maestra rural que fue ganadora del primer lugar del concurso, expresó con gran orgullo profesional el significado de ser docente en el Perú. La profesora Carazas al inicio de su ensayo nos cuenta:

Hubo momentos en los que la vocación por la docencia amenazaba con abandonarnos, pero fue entonces cuando descubrimos al pueblo como única esperanza de solución a estos acuciantes problemas que atraviesa la sociedad en su conjunto, y en particular la educación. Pero no es bueno achacarle todo al sistema, porque también nosotros tenemos nuestra parte de responsabilidad. (Carazas, 1989: 18)

A lo largo de su texto, Agripina Carazas expone los problemas de la educación rural, demanda atención del Estado, exige más formación y mejores salarios para los profesores, propone soluciones al problema; y hace todo esto desde su la narración de su propia trayectoria profesional. Recurre a sus recuerdos, a su trabajo, a la vida de sus alumnos y a su propia vida para presentarse como una docente, para reconocerse como una docente.

En la novela *El reflejo de las palabras*, el escritor iraní Kader Abdollah relata la vida de Ismail en relación a la de su padre Aga Akbar, un tejedor de alfombras sordomudo. Isamil recibe la noticia del fallecimiento de su padre junto con un diario escrito en un antiguo lenguaje cuneiforme aparentemente indescifrable. El relato de vida descifrado por Ismail en el diario de su padre, así como el de su propia vida de exiliado, se convierten en el origen para la comprensión de la historia política y cultural del Irán del siglo XX.

Como Ismail y Akbar, Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha nos “prestan” sus vidas para ayudarnos a comprender la identidad profesional de los docentes en el Perú.

## REFERENCIAS

---

Abbagnano, N. y Visalberghi, A (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Abric, J.C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.

- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, 69-76.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: PROEDUCA.
- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V. y Macri, C. (2012). Attitude towards Teaching Profession, *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 142, 628-632
- Ansa, P. y Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en su núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 1-10.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Barbosa, M. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 159-181.

- Bauder, H. (2006). Origin, Employment Status and Attitudes towards Work: Immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20(4), 709-729.
- Bauman, Z. (1998). *Work, consumerism and the new poor*. Philadelphia: Open University Press.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas Grupales en la Investigación Social. Elementos Para Indagar la Identidad, la Formación y la Práctica Docente. *Cuadernos de Educación*, VII(7), 39-54.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teacher and Teaching Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Benavides, M. (2000) *Factores asociados al rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: un modelo básico y multinivel*. Lima: Ministerio de Educación.
- Benedetti, M. (1995). *La tregua*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1983). Sociología de la vida cotidiana y de relatos de vida. *Revista suiza de sociología*, 9(1), 67-83.

- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-172). Madrid: Debate.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Best, F. (1973). *Future of work*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita*, 25(1), 17-42.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad del profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 7(4).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.



- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6 (1).
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Brilhart, D. (2010). Teacher Conceptualization of Teaching: Integrating the Personal and the Professional. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4, 168-179.
- Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*. Lima: PROEDUCA.
- Byrne, B. M. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: a Literature Review and Empirically Validated Model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campanario, J.M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de ciencias?: Una revisión de estudios recientes. *AUFOP: Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 33.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz, M. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22(2), 293-298.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carson, T. (2005). Beyond instrumentalism: The significance of teacher identity in educational change. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(2), 1-8.
- Castel, R. (2006). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clandinin, J., Downey, A. y Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Claxton, G. (2000). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cochran, L. (1990). *The sense of vocation: A study of career and development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cohen, D. (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Comte, A. (1980). *Discurso Sobre el Espíritu Positivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE y MED.

- Consejo Nacional de Educación. (2005). *Hacia un proyecto educativo nacional*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coriat, B. (1982). *El Taller y el Cronómetro. Ensayo sobre el Taylorismo, el Fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- Coriat, B. (1992a). *El Taller y el Robot. Ensayos sobre el Fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XXI.
- Coriat, B. (1992b). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Madrid: Siglo XXI.
- CPEIP - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP y Ministerio de Educación de Chile.
- Crites, J. (1974). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Crompton, R. (1994). *Clase y estratificación. Una aproximación a los debates actuales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cuenca, R. (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.
- Cuenca, R. (2002). La oferta de capacitación docente en el Ministerio de Educación. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.

- Cuenca, R. (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.
- Cuenca, R. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de caso Perú. En Robalino, M. y Körner, A. (Coords.) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile, ORELAC – UNESCO.
- Cuenca, R. (2006). Estudio de caso en Perú. En Robalino, M y Körner, A. (Coord.), *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: ORELAC – UNESCO.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (Comps.) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2015). *Actitudes sobre la profesión docente en futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes de Lima Metropolitana*. Lima: Unesco Perú
- Cuenca, R. y Muñoz, F. (2006). *La descentralización educativa. Hablan los docentes*. Lima: PROEDUCA – GTZ.
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2004). *Zapatos viejos y sucios. Imágenes de la opinión pública sobre el magisterio peruano*. Lima: PROEDUCA – GTZ.
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2005). *Jornada Nacional de Reflexión Docente sobre la Carrera Pública Magisterial*. Recuperado el 19 de marzo de 2006, de <http://www.cne.gob.pe>
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional docente*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas y Foro Educativo.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dawson, J. (2005). A history of vocation: Tracing a keyword of Work, Meaning and Moral Purpose. *Adult education Quarterly*, 55, 220-231.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La muralla.
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Di Franco, G., Siderac, S. y Di Franco, N. (2009). Identidad docente y mito de inocencia. *Fac. de Cs Humanas UNLPam*, 8, 111-123.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1993). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (2004). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

- Eagly, A. y Chaicken, S. (2005). *Attitude Research in the 21<sup>st</sup> Century: The Current State of Knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Barcelona: Akal.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Eraut, M. (2000). El profesor intuitivo: una visión crítica. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educ.educ*, 12(2), 47-74.
- Escolano, B. (1980). Diversificación de profesores y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 83-98.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.

- Fernández Enguita, M. (2001). (1990). *La escuela en examen*. Madrid: EUEDEMA.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43–64.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de su sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freytes, A. (2002). Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en argentina. Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(20), 579–607.
- Fromm, E. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- García, C. y Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psyche*, 16(1), 135-147.
- García Carrasco, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción: la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-424.
- García-Ruiz, R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 253-270.

- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC y Paidós.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Niño y Dávila Editores
- Giroux, H. y McClaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 87-136). Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Glasser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



- Goodson, I. (Ed.). (1995). *The making of curriculum: collected essays*. Londres: Falmer Press.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I. y Cole, A. (1993). Exploring the teacher's professional knowledge. En D. McLaughlin y B. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives* (pp. 71-94). Londres: Routledge.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. Recuperado el 20 de marzo de 2008, de <http://www.rcumariacristina.com>
- Graham, A. y Phelps, R. (2003). Being a teacher: Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning process. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Guadalupe, C. (Coord.). (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Ministerio de Educación.
- Guber, R. (2004). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En R. Cuenca (Coord.), *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006–2009*. Lima: Foro Educativo.
- Guerrero Senon, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación* (pp. 307-331). Madrid: Pearson educación.
- Gutiérrez, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. Londres: Falmer, Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press y Ontario Public Schools Association.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hegel, F. (2008 [1807]). *Fenomenología del espíritu*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Holland, J. (1971). *Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales*. México D.F.: Trillas.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hopenhayn, M. (2002). *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Norma.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. En V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organizations and individuals* (pp. 314-320). Londres: Ward Lock Educational y Open University Press.

- Hualde, A. (2003). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. En E. de la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México D. F.: Colegio de México, FLACSO, UAM y Fondo de Cultura Económica.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ianni, O. (2003). Las ciencias sociales y la modernidad-mundo. En R. Castel, A. Touraine y M. Bunge (Eds.), *Desigualdad y globalización*. Buenos Aires: Manantial.
- Ibarra, O. (2005). Discurso de instalación. En O. Pulido y S. Baquero (Comps.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Infranca, A. (2005). *Trabajo, individuo, historia: el concepto de trabajo en Lukács*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Santiago de Chile: PREAL.
- Jodelete, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jurasaitė-Harison, E. (2005). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.

- Kant, I. (2006/1787). *Crítica a la razón pura*. México D.F.: Santillana.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives from career stories to teacher professional development. *Teacher and Teaching Education*, 9(5/6), 443-446.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (2000). *Primer estudio regional comparativo: sobre lenguaje, matemática, factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica (2º informe)*. Santiago de Chile: OREALC–UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC–UNESCO.
- Lawn, M. (2001). *Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem fronteiras*, 1(2), 117-130.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-217.

- Leitch, R. (2006). Limitations of Language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 549-569.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 69-81.
- Lombardi, G. (1999). *La formación docente continua. Apuntes para la transición*. Buenos Aires: Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente (CAPACYT), Municipalidad Tres de Febrero, Buenos Aires.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémica: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3).
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de Profesores comprometidos con un proyecto Educativo*. Tesis para optar el grado de doctor, Universitat de Valencia.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL: The Chicago University Press.
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2012). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.

- Mcber, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. Londres: Department for Education and Employment.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcuse, H. (1970). *Ética de la revolución*. Madrid: Taurus.
- Marías, J. (1983). El profesor Universitario. Buenos Aires: Diario La Nación, 12 de noviembre.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C., (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Martínez, B. (2005). Las nuevas formas de organización del trabajo: obstáculo para la construcción de una identidad. En L. Schvarstein, y L. Leopold (Comps.), *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones, nuevos sujetos. En M. Feldfeber y D.A. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 33-52). Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F.: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de psicología de la UNMSM*, 9(1), 123-146.
- Martínez Sahuquillo, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *Arbor*, 182(722), 811-824.

- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, B. (1991/1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Matrajt, M. (2002). Subjetividad, trabajo e institución. Recuperado el 15 de abril de 2003, de <http://psicologiagrupal.cl>
- McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Thousand Oakes: Sage.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 11-39) Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Miller, D. y Form, W. (1969). *Sociología industrial*. Madrid: RIALP.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Banco Mundial, PNUD, GTZ y OREALC-UNESCO. (1993). *Diagnóstico general de la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO

- Moro, B. y Polonio, B. (2004). La ocupación humana según Ortega y Gasset. *Terapia ocupacional. Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas*, 34, 23-27.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Murillo, F.J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del Arte*. Bogotá: CAB/ CIDE.
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la Educación un Ámbito Basado en Evidencias Científicas *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 3-12.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 4, 7-42.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.



- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional – Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Nietzsche, F. (1998). *La gaya ciencia*. Madrid: Albor libros.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126
- OECD (2001). *Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales*. París: OECD e Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- Oliva, J. y Acevedo, J. (2005). La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 2(2), 241–250.
- Oliveira, D.A. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación de América Latina. En M. Feldfeber y D. A. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-32). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- OREALC–UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. En H. Busher y R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-38). Londres: Kogan Page.

- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Paiba, M. (2007). *Carrera pública magisterial. Luces y sombras de la norma aprobada (Ley 29062)*. Lima: Tarea.
- Pacheco, J. (2006). *Magisterio: utopía gremial*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo*. Buenos Aires: BID.
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2011). *Organizaciones docentes. Informe preparado para el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Santiago: UNESCO-OREALC - CEPPE. Disponible en [http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca\\_doc/Organizaciones%20docentes%20post%20Lima.pdf](http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca_doc/Organizaciones%20docentes%20post%20Lima.pdf)
- Paris, C. y Combs, B. (2006). Lived meanings: what teachers mean when they say they are learner-centered. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 571-592.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R. y Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.

- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana, J.M. (1980). *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea.
- Raczinsky, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Racedo, J., Galli, J., Cieza, F., Mendoza, P. y Mamani, E. (2006). Modelos de identidad docente en la transformación educativa. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 30, 107-117
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 7-23.
- Robalino, M. y Cuenca, R. (Coords.). (2004). Estado del arte de la formación docente en América Latina y el Caribe. Recuperado el 8 de noviembre de 2004, de <http://www.unesco.cl>
- Robinson, M., Anning, A. y Frost, N. (2005). 'When is a teacher not a teacher?: knowledge creation and the professional identity of teacher within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- Reichardt, C. (1989). Hacia la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. Cook y C. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.

- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1999a). *Freud: una interpretación de la cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1999b). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife y UAM Ediciones.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rifkin, J. (2002). *El Fin del Trabajo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional*. Madrid: Morata.
- Rivero, J. (Coord.). (2002). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista PRELAC*, 1(1), 146-163.
- Robinson, M., Anning, A. y Frost, N. (2005). When is a teacher not a teacher?: Knowledge creation and the professional identity of teacher within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191.
- Sánchez Asín, A. y Boix, J.L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y *construcción de su identidad docente*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 31-45.
- Sánchez-Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 125-146.

- Sakaiya, T. (1997). *Historia del Futuro: la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42, 551-561.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seda, E. (2012). Attitudes of Primary School Teacher Candidates towards the Teaching Profession. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2922-2926.
- Smit, B. y Fritz, E. (2008). Understanding teacher identity from a symbolic interactionist perspective: two ethnographic narratives. *South African Journal of Education*, 28(1), 91-101.
- Soreide, G. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Spilt, J.M., Koomen, M.Y. y Thijs, J T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, J. (1984). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, J. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IIPE.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes (Versión preliminar). Documento presentado en la conferencia regional *O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades*. BID – UNESCO – Ministério de Educação.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, IIPE – UNESCO.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México D.F.: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2), 281-299.
- Toulmin, S. (1992). *Cosmopolis. The hidden agenda of Modernity*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Touraine, A. (1970). *Los trabajadores y la evolución técnica*. Barcelona: Nova Terra.

- Trapnell, L. y Zavala, V. (2009). El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA. En R. Cuenca (Coord.), *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006–2009*. Lima: Foro Educativo.
- Trelles, C. (2002a). El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). En R. Cuenca (Ed.), *Seminario Internacional Formación Continua de Docentes en Servicio*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.
- Trelles, C. (2002b). *El Plan Nacional de Capacitación Docente: Resumen histórico del PLANCAD 199-2000*. Lima: Ministerio de Educación.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633
- Uccelli, F. (2008). De espaldas al magisterio: ¿el Perú avanza? *Argumentos*, 2(2), 17-20.
- Unidad de Estadística Educativa. (2005). *Indicadores de la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Unidad de Medición de la Calidad (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la evaluación nacional 2001*. Lima: Ministerio de Educación.
- Unidad de Medición de la Calidad (2005). *Resultados de la evaluación nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- Uribe, C. (2008). *Un modelo para armar. Teorías y conceptos de desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vatin, F. (2004). *Trabajo, ciencias y sociedad. Ensayos de sociología y epistemología del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Van der Ploeg, J.D. y Scholte, E.M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis- en voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmas, M. y Wubbles, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher-Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1993). *Factors affecting Achievement in Primary Education: a review of the literature for Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), art. 2.
- Vieira, M. y Tavares, P. (2009). Identidad docente en tiempos de educación a distancia. *Fundamentos en Humanidades*, 20, 201-219.
- Villaseca, R. (2002). De la capacitación docente a la formación continua de docentes en servicio. En R. Cuenca (Ed.), *Seminario Internacional Formación Continua de Docentes en Servicio*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.



- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(5), 509-526.
- Watson, C. (2007). Small stories, positioning analysis, and the doing of professional identities in learning to teach. *Narrative Inquiry*, 17(2), 371-389.
- Weber, M. (1997/1905). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Wellmer, A. (1996). *Finales de partida: la modernidad irreconciliable*. Madrid: Cátedra.
- Williams, B. (2006). El reconocimiento de la responsabilidad. En M. Platts (Comp.), *Conceptos éticos fundamentales* (pp. 168-200). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Wittrock, M. (1997a). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Wittrock, M. (1997b). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Yildirim, E. (2012). The Investigation of the Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession According to the Demografic Variables (The Simple of Maltepe University). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352-2355.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.





